

**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**

**UNIDAD DE POSGRADO**

**Una reflexión socioeducativa en torno a la  
comprensión lectora: análisis crítico del discurso a los  
textos de alfabetización lectora PISA 2001**

**TESIS**

Para optar el Grado Académico de Magíster en Sociología con  
mención en Sociología de la Educación

**AUTOR**

Jairo Valqui Culqui

**ASESOR**

Aurora Soledad Marrou Roldán

Lima – Perú

2017

## **Dedicatoria y agradecimientos**

“La lengua oficial va íntimamente unida al Estado, tanto en su génesis como en sus usos sociales. En el proceso de constitución del Estado es cuando se crean las condiciones de la constitución del mercado lingüístico unificado y dominado por la lengua oficial: obligatoria en los actos y en los espacios oficiales (escuela, administraciones públicas, instituciones políticas, etc.), esta lengua de Estado se convierte en la norma teórica a la que se someten todas las prácticas lingüísticas. Nadie ignora la ley lingüística con su cuerpo de juristas, gramáticos con sus agentes de imposición y control, maestro de escuela, investidos del poder de someter universalmente a examen y a la sanción jurídica del certificado escolar el nivel lingüístico de sus hablantes”.

(Bourdieu, 2008, p. 23)

## Índice

Dedicatoria.....	I
Índice general.....	II
Lista de cuadros.....	IV
Lista de figuras.....	V

### CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1. Situación problemática.....	1
1.2. Justificación.....	6
1.3. Formulación del problema.....	8
1.4. Hipótesis .....	8
1.4.1. Hipótesis general.....	8
1.4.2. Hipótesis específicas.....	8
1.5. Objetivos .....	9
1.5.1. Objetivo general.....	9
1.5.2. Objetivos específicos.....	9
1.6. Metodología.....	10
1.6.1. Tipo y diseño de investigación.....	10
1.6.2. Unidad de análisis.....	10
1.6.3. Muestra .....	10
1.6.4. Técnicas de recolección de datos.....	11
1.6.5. Variables.....	11
1.6.5.1. Identificación de variables.....	11
1.6.5.2. Operacionalización de variables.....	12
1.6.5.3. Matriz de consistencia.....	14

## CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1. Marco epistemológico.....	15
2.2. Bases teóricas.....	22
2.2.1. Literacidad.....	22
2.2.2. Práctica letrada.....	23
2.2.3. Evento letrado.....	24
2.2.3. Texto en contexto.....	25
2.2.4. Relacionando texto y práctica letrada.....	27

## CAPÍTULO 3: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Análisis de textos.....	33
3.1.1. Textos expositivos.....	34
3.1.2. Textos argumentativos.....	37
3.1.3. Textos narrativos.....	42
3.1.4. Textos descriptivos.....	43
3.2. El evento letrado PISA.....	46
3.3. La práctica letrada en PISA.....	48
3.3.1. Aptitud para la lectura.....	48
3.3.2. Dimensiones de la aptitud para la lectura.....	49
3.3.3. Cómo se mide la aptitud para la lectura.....	50
3.4. Discusión de resultados.....	52

CONCLUSIONES.....	64
-------------------	----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69
---------------------------------	----

ANEXOS.....	72
-------------	----

Anexo 1. Protocolo de análisis.....	72
-------------------------------------	----

Anexo 2. Textos de la prueba PISA plus.....	79
---	----



## Lista de Cuadros

	pág.
<i>Cuadro 1.</i> Variables identificadas para el estudio	12
<i>Cuadro 2.</i> Operacionalización de la variable “texto”	13
<i>Cuadro 3.</i> Matriz de consistencia	14
<i>Cuadro 4.</i> Rasgos formales: valores experiencial, relacional y expresivo	27
<i>Cuadro 5.</i> Vocabulario del texto Grafitis (PISA-2001)	29
<i>Cuadro 6.</i> Textos analizados por tipología textual	33
<i>Cuadro 7.</i> Vocabulario de los textos expositivos	36
<i>Cuadro 8.</i> Vocabulario de los textos argumentativos	41
<i>Cuadro 9.</i> Vocabulario de los textos narrativos	42
<i>Cuadro 10.</i> Vocabulario de los textos descriptivos	45
<i>Cuadro 11.</i> Tareas asociadas a los niveles de lectura	51
<i>Cuadro 12.</i> Léxico asociado al mundo laboral en los textos PISA	55

## Lista de figuras

	pág.
<i>Figura 1.</i> Porcentaje de estudiantes en cada uno de los niveles de dominio en la escala combinada de aptitud para lectura. Aptitudes básicas para el mundo de mañana. Otros resultados del proyecto PISA. OECD (2003, p. 6)	2
<i>Figura 2.</i> Diferencias entre escuelas rurales y urbanas en la escala combinada de alfabetización lectora en la región	4
<i>Figura 3.</i> Lengua del estudiante y su desempeño en la escala combinada de alfabetización lectora PISA	5
<i>Figura 4.</i> Discurso como texto, interacción y contexto. Fairclough (2001, p. 21)	27
<i>Figura 5.</i> Texto PISA “Grafitis”. Montané, Llanos y Tapia (2004, p. 56)	28
<i>Figura 6.</i> Interpretación. Fairclough (2000, p. 119).	31
<i>Figura 7.</i> Texto “Personal”. Montané, Llanos y Tapia (2004, p. 93)	35
<i>Figura 8.</i> Texto “Nuevas leyes”. Montané, Llanos y Tapia (2004, p. 95)	40
<i>Figura 9.</i> Texto “Fuerza de trabajo”. Montané, Llanos y Tapia (2004, p. 66)	44
<i>Figura 10.</i> Texto “CANCO”. Kirsch (2001, p. 25)	56
<i>Figura 11.</i> Texto “The labour force structure”. OECD (2001, p. 62)	57
<i>Figura 12.</i> Respuestas de los profesores ashaninkas y los profesores mestizos a una Pregunta sobre el texto Grafitis	59
<i>Figura 13.</i> Respuestas de los profesores ashaninkas y los profesores mestizos a una Pregunta sobre el texto La pesca ashaninka	62
<i>Figura 14.</i> Esquema de “aptitud para la lectura” en PISA plus	65
<i>Figura 15.</i> Esquema que subyace a la “práctica letrada” en PISA plus	67

## **CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN**

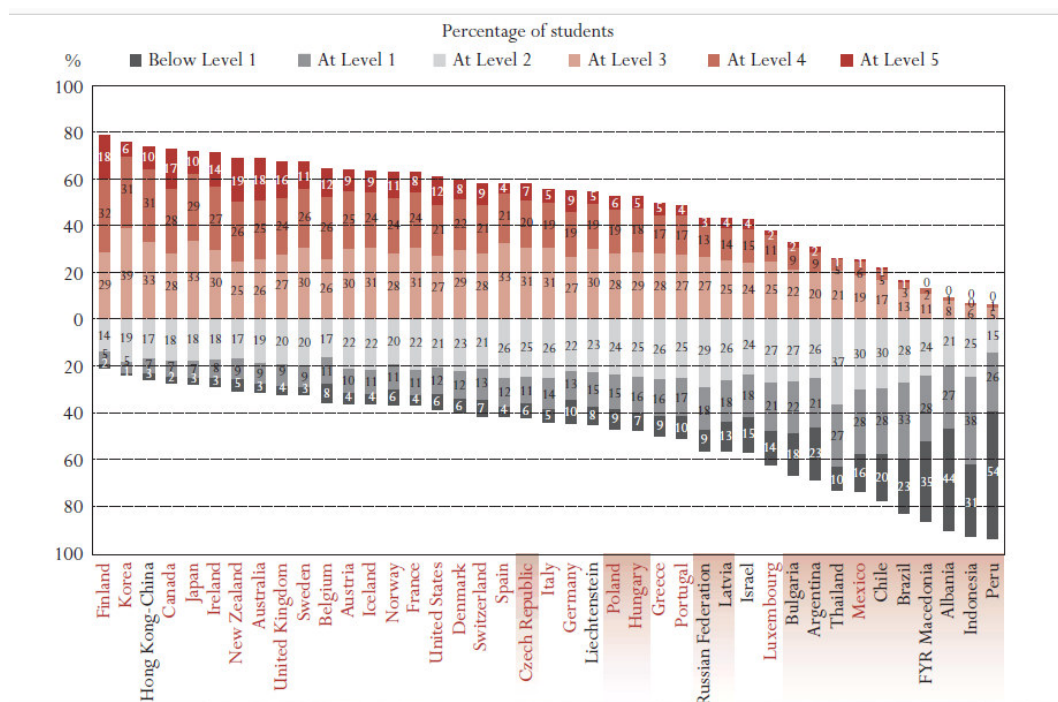
### **1.1. Situación problemática**

Las pruebas internacionales que miden los “conocimientos” de los jóvenes al finalizar su etapa educativa básica son ejemplos dignos de analizar toda vez que sus resultados positivos o negativos se incrustan en el pensamiento de las sociedades al punto de legitimarlas como de lugar. El caso más reconocido en la realidad peruana es la prueba PISA *plus*, que se aplicó el 2001 a los estudiantes de 15 años de edad y cuyos resultados ubicaron a nuestro país en el último lugar de la región y del mundo con diferentes manifestaciones que, en vez de originar una posición crítica a este tipo de pruebas, se direccionaron hacia su legitimación.

Como lo presentaron Caro, Espinoza, Montané y Tam (2004), PISA *plus* se convirtió en un modelo de evaluación internacional de los sistemas educativos que, en teoría, se preocupó más por la calidad de los procesos y los aprendizajes que por otros índices como la cobertura y retención de estudiantes. Sostuvieron que “en una sociedad cuya economía está globalizada, es también importante que los sistemas sean capaces de medirse frente a estándares regionales e internacionales” (Caro, Espinoza, Montané y Tam, 2004, p. 5). Sin embargo, creemos que este tipo de pruebas estandarizadas que evalúan las competencias comunicativas donde el lenguaje está inmerso deben analizarse puesto que las investigaciones en este campo han evidenciado aspectos de

discriminación o imposición social. Por ejemplo, Street y Street (2004) sostienen que las prácticas de literacidad, entendidas como las prácticas de lectura y escritura enmarcadas en una sociedad, no son ni neutrales ni un simple asunto que concierne a la educación. Todo lo contrario, estas prácticas son múltiples, contradictorias y están imbuidas de ideologías. Por su parte, Scribner y Cole (2004) han "desempaquetado la literacidad" demostrando que el contexto en las prácticas de lectura y escritura es crucial al momento de describirlas.

En efecto, los resultados publicados de la prueba internacional PISA *plus* presentaron un panorama deficiente en torno a las competencias comunicativas de nuestros estudiantes de 15 años de edad. Según los datos reportados por la OCDE (2002), ellos se ubicaron en el nivel más bajo de la escala evaluativa PISA en aptitud para la lectura con respecto a los 41 países participantes. Como se observa en la figura 1, el Perú se ubicó en el último lugar con un grueso de estudiantes en el nivel 1 de la escala evaluativa de esta prueba internacional.



**Figura 1.** Porcentaje de estudiantes en cada uno de los niveles de dominio en la escala combinada de aptitud para la lectura. Aptitudes básicas para el mundo de mañana. Otros resultados del proyecto PISA. OECD (2003, p. 6).

Pese a que los resultados no fueron auspiciosos para nuestro país, pues estos retrataron a los alumnos peruanos como analfabetos funcionales (Cf. Lynch, 2006), este tipo de pruebas internacionales como PISA se tornaron útiles como indicadores de la “calidad” de los sistemas educativos nacionales como así lo expresó el Banco Mundial para el caso peruano:

Dados los problemas que hay para definir la calidad de la educación, un valor indicativo empleado a menudo es el logro del aprendizaje en alguna prueba estandarizada. El Perú ha participado en dos de estas pruebas: PISA y LLECE. La prueba PISA 2000 es tal vez más útil como patrón, pues incluye una gama más amplia de países.

(Banco Mundial, 2004, p. 3)

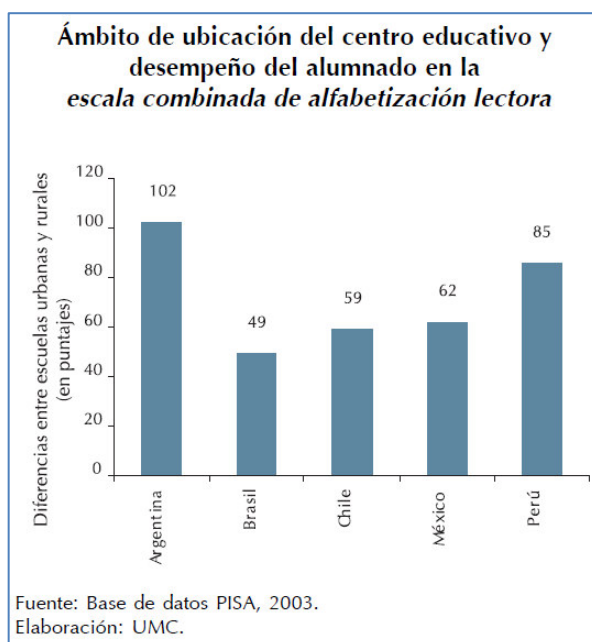
Nuestra posición al respecto es que este tipo de pruebas como la propuesta en PISA *plus* presentan un problema inicial que debe analizarse. Se asume que las prácticas de lectura y escritura pueden estandarizarse sin tomar en cuenta los diferentes contextos sociales que al parecer influyen en los requerimientos del propio test. Como así lo han demostrado los Nuevos Estudios de la Literacidad (NEL), las competencias comunicativas que tienen por objeto principal los sistemas lingüísticos siempre están relacionadas con sus contextos de uso. Hay que entender, como lo señala Street (2004), que no existe una única práctica de la lectura y escritura en las sociedades; sino que estas son diversas y siempre están enmarcadas por las relaciones sociales de poder.

Allí donde los teóricos de la educación y de la psicología se han concentrado en elementos discretos de las habilidades de lectura y escritura, los antropólogos y los sociolingüistas se han centrado en las literacidades: las prácticas sociales y las concepciones acerca de la lectura y la escritura. La rica variación cultural en estas prácticas y concepciones nos lleva a repensar su significado y a ser cautelosos a la hora de presuponer una única literacidad donde podemos estar simplemente imponiendo, en la literacidad de otros.

(Street, 2004, p. 81)

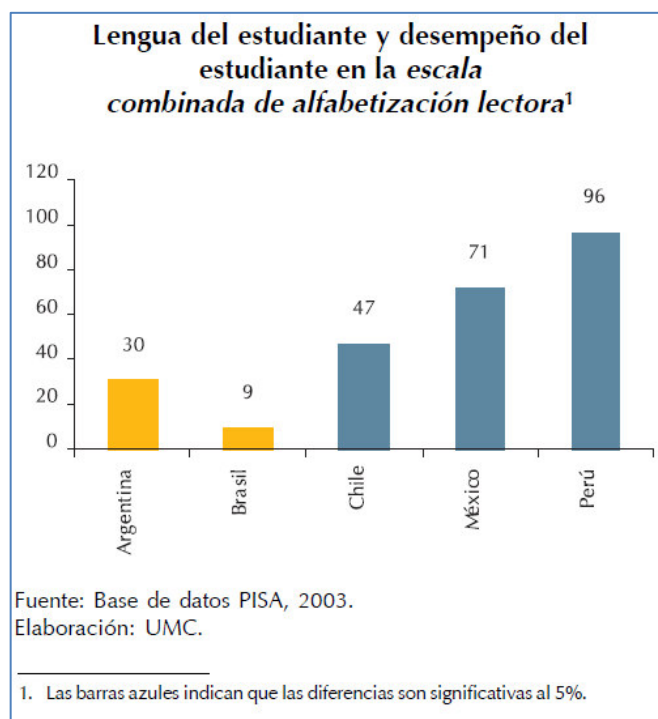
Hay indicios que nos inclinan a pensar que las prácticas de lectura y escritura que propuso PISA *plus* debieron contextualizarse a las diferentes particularidades sociales del Perú donde estas se aplicaron. De acuerdo con el análisis descriptivo de las características escolares y extraescolares de los estudiantes peruanos comprendidos en esta prueba, factores como el índice socioeconómico del aula y el ámbito de ubicación del centro educativo parecen explicar notoriamente el desempeño de nuestros estudiantes.

Según el análisis multivariado realizado por Caro, Espinoza, Montané y Tam (2004), para el caso peruano, se ha encontrado que “cerca del 76% de las diferencias en el desempeño entre las escuelas puede explicarse a partir del contexto socioeconómico en el que operan las escuelas y las características de los estudiantes a los que atienden” (p. 48). Por ejemplo, para el caso de nuestra región, Perú y Argentina muestran diferencias significativas en el desempeño de los estudiantes en la escala combinada de alfabetización lectora dependiendo si los alumnos eran de zonas rurales o urbanas, como se observa en la figura 2.



**Figura 2.** Diferencias entre escuelas rurales y urbanas en la escala combinada de alfabetización lectora en la región. Fuente: Caro, Espinoza, Montané y Tam (2004, p. 39).

Más aún el factor relacionado con la lengua materna de los estudiantes peruanos que aplicaron esta prueba parece explicar un porcentaje nada despreciable. El Perú presentó el mayor porcentaje de estudiantes que hablaban una lengua distinta al castellano en PISA *plus*. El porcentaje de estudiantes alcanzó el 5.3% en el Perú, el 1.7% en México, 0.7% en Chile y 0.8% tanto en Brasil como en Argentina. Como se puede observar en la figura 3, este factor muestra diferencias notorias para el caso de nuestro país, y, como lo presentaron Caro, Espinoza, Montané y Tam (2004), “ello nos indica que la dimensión de la brecha en rendimiento atribuible a este factor es mayor en nuestro país respecto al resto de países de la región” (pp. 35-36).



**Figura 3. Lengua del estudiante y su desempeño en la escala combinada de alfabetización lectora. Fuente: Caro, Espinoza, Montané y Tam (2004, p. 35).**

En resumen, los factores aquí mostrados como el ámbito rural-urbano, el nivel socioeconómico del aula y la lengua materna parecen explicar parte del desempeño de nuestros estudiantes en la evaluación de alfabetización lectora en PISA. Por el contrario, los países que presentaron menor estratificación social aparentemente lograron mejores resultados.

En esta línea, los resultados internacionales PISA mostraron que los países que lograban altos niveles de desempeño y de equidad eran países con poca estratificación social dentro el sistema, es decir, serían los sistemas que distribuyen mejor a los estudiantes de diversos niveles socioeconómicos los que aparentemente logran mejores resultados.

(Caro, Espinoza, Montané y Tam, 2004, p. 39)

## 1.2. Justificación

Los indicios mostrados en el apartado anterior sobre el desempeño de los estudiantes peruanos en “aptitud para la lectura” de la prueba internacional PISA *plus* nos permiten al menos iniciar un cuestionamiento hacia este tipo de pruebas que buscan estandarizar las prácticas letradas sin tomar en cuenta el marco social que las envuelve. En esta línea de razonamiento, este trabajo de investigación se justifica desde una perspectiva teórica y práctica que enseguida exponemos:

Desde el punto de vista teórico, los Nuevos Estudios de la Literacidad (NEL) han demostrado que las prácticas de lectura y escritura siempre se encuentran enmarcadas en ciertos propósitos sociales (Cf. Barton y Hamilton, 2004). En esta línea, llama la atención ¿cómo PISA *plus* se presentó como “objetiva” y “neutral” (Cf. OCDE, 2002) en una prueba que demandó una evaluación de prácticas de lectura y escritura?, ¿en qué aspectos de la denominada “aptitud para la lectura” es posible desvelar lo subyacente a la propuesta de lectura y escritura en PISA *plus*?

La teoría nos direcciona hacia el análisis de los textos presentados en esta prueba. Desde el Análisis Crítico del Discurso, estos textos son parte de una práctica social, que este marco teórico denomina “práctica discursiva”. Para el ACD, toda práctica discursiva forma parte y, a su vez, conforma las diversas situaciones sociales que se relacionan en algunos casos con el abuso del poder, el dominio, la desigualdad, las ideologías, etc. (Cf, van Dijk, 1995).



Si bien es cierto que la mayoría de los estudios que se han emprendido desde el ACD se han direccionado hacia las evidencias “formales” de las ideologías como es el caso del “racismo” en Europa y desde hace más de una década con réplicas en América Latina y también en el Perú (Cf. Zavala y Back, 2017), existen trabajos que han abordado el análisis de los textos en su relación con las “prácticas de lectura” como el estudio de Scribner y Cole (2004) o el Hamilton y Barton (2000) y recientemente se han iniciado estudios en el contexto peruano (Cf. Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004; Zavala, 2009).

Desde el punto de vista práctico, asumir una actitud reflexiva sobre lo que significa en realidad las prácticas de lectura y escritura nos puede ayudar a impedir “imposiciones” sociales que se maquillan como objetivas, por ejemplo, cuando el maestro somete a sus alumnos a la evaluación de comprensión de textos en espacios marcados por la diversidad cultural y lingüística como es el caso de nuestro país. Durante mi experiencia de 8 años en la Amazonía peruana conduciendo un programa de Educación Intercultural Bilingüe he observado esta contradicción que lleva a los docentes a someter a sus estudiantes a prácticas de lectura y escritura ajenas a su cultura y, en muchos casos, en posiciones extremas que llegan a imponer otra lengua.

Si nuestro razonamiento es correcto con respecto a las prácticas letradas aquí estudiadas, debemos considerar que las pruebas que miden la lectura y escritura deben tomar en cuenta las distintas prácticas letradas que se relacionan con los grupos humanos de distintos contextos sociales. No tener en cuenta este factor en alguna prueba puede ocasionar consecuencias en las competencias comunicativas que se quieren medir realmente.

### **1.3. Formulación del problema**

Este estudio sobre las prácticas de lectura y escritura que propuso PISA en el 2001 formula la siguiente interrogante: ¿Qué práctica letrada subyace a la propuesta de alfabetización lectora del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) *plus*?

### **1.4. Hipótesis**

#### ***1.4.1. Hipótesis general***

- La práctica letrada que subyace a la propuesta de alfabetización lectora del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) *plus* está enmarcada en un tipo de sociedad representada primordialmente por lo “urbano” que privilegia una tipología textual escolarizada.

#### ***1.4.2. Hipótesis específicas***

- Los textos de aptitud para la lectura utilizados en PISA *plus* representan el mundo social y natural de sociedades de contextos urbanos más que rurales.
- La tipología textual predominante en PISA *plus* se relaciona con los textos expositivos, argumentativos y descriptivos que se encuentran más ligados a la escuela.

## **1.5. Objetivos de la investigación**

### **1.5.1. *Objetivo general***

- Conocer la práctica letrada que subyace a la propuesta de aptitud para la lectura del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) *plus*.

### **1.5.2. *Objetivos específicos***

- Analizar desde el Análisis Crítico del Discurso (ACD) los textos propuestos en aptitud para la lectura del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) *plus*.
- Determinar las tipologías textuales predominantes en los textos de la propuesta de aptitud para la lectura del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) *plus*.

## **1.6. Metodología**

### ***1.6.1. Tipo y diseño de investigación***

El presente estudio tiene por objetivo conocer el tipo de práctica letrada que subyace a la propuesta de aptitud para la lectura del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) *plus* a partir del análisis de los textos desde el Análisis Crítico del Discurso y desde los Nuevos Estudios de la Literacidad.

### ***1.6.2. Unidad de análisis***

Principalmente, la unidad de análisis son los textos de alfabetización lectora del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) *plus*.

### ***1.6.3. Muestra***

La muestra estuvo conformada por los 11 textos de aptitud para la lectura del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA *plus*). Estos se liberaron para conocimiento público en el año 2004 (Montané, Llanos y Tapia, 2004):

Texto 1:	Zapatillas deportivas
Texto 2:	Grafiti
Texto 3:	Gripe
Texto 4:	Fuerza de Trabajo
Texto 5:	Plan Internacional
Texto 6:	Policía

Texto 7:	Regalo
Texto 8:	Amanda y la Duquesa
Texto 9:	Personal
Texto 10:	Nuevas Reglas
Texto 11:	Lago Chad

#### ***1.6.4. Técnicas de recolección de datos***

Para la recolección de datos se elaboró una ficha que permitiera registrar la estructura tipológica de cada texto analizado; por ejemplo, para registrar un texto argumentativo la estructura debería presentar (1) una situación problemática, (2) un tesis, (3) argumentos y (4) conclusión. Para evaluar la macroestructura textual, en cada ficha, se analizó el sentido global del texto y el significado de las palabras de recolección para cada una de las tipologías textuales.

#### ***1.6.5. Variables***

##### ***1.6.5.1. Identificación de variables***

El “texto” como una unidad lingüística de significado que siempre se encuentra enmarcado en una práctica discursiva y social (Cf. Fairclough, 2008) puede presentar diferentes estructuras o formas como la prosa expositiva, argumentativa, narrativa o descriptiva. Cada tipo con una sintaxis particular como la argumentación que busca persuadir al lector sobre la base de un esquema Hipótesis-Conclusión (Cf. van Dijk, 1983) o la narración con un esquema de Episodio (Marco-Suceso). En nuestro estudio, la variable “texto” toma forma en las tipologías Expositivo, Argumentativo, Narrativo y Descriptivo como se puede observar en el cuadro 1.

**Cuadro 1. Variables identificadas para el estudio**

Variable	Modalidades o categorías	Clasificación según naturaleza	Clasificación según función	Escala de medición
<b>Texto</b>	Expositivo Argumentativo Narrativo Descriptivo	Cualitativa nominal	Independiente	Escala Nominal

**Fuente. Elaboración propia.**

#### **1.6.5.2. Operacionalización de variables**

La variable “texto” se analiza en sus 2 dimensiones: la macroestructura y la superestructura. De acuerdo con van Dijk (1983), la macroestructura de un texto es una representación mental de la estructura global de significado que alberga el sentido total de las proposiciones. Las macroestructuras “aportan una idea de la coherencia global y del significado del texto que se asienta en un nivel superior que el de las proposiciones por separado” (van Dijk, 1983, pp. 55-56). Para nuestro estudio, tomados como indicadores las proposiciones principales y las proposiciones secundarias con el propósito de construir la macroestructura.

Además del significado total (macroestructura), el “texto” posee un conjunto de categorías que define las formas posibles en que los asuntos y los temas pueden insertarse y ordenarse en el “texto real”. En otras palabras, de acuerdo con van Dijk (1983), el significado global de un texto se proyecta sobre estructuras sintácticas también globales que se denomina “superestructura” del texto. Esta superestructura está formada por una serie de categorías jerárquicamente ordenadas, que pueden ser específicas para diferentes tipos de discurso y convencionalizadas, y en consecuencia diferentes, en sociedades o culturas distintas. En nuestro estudio, establecemos una serie de indicadores que aparecen en esquemas en el protocolo de análisis de la macroestructura y superestructura de los textos (ver Anexo 1).

**Cuadro 2. Operacionalización de la variable “texto”**

<b>Variable</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>dimensión</b>	<b>indicadores</b>	<b>ítems</b>
Texto	El texto es una unidad lingüística con significado constituido por una macroestructura y una superestructura.	Macroestructura	Proposición principal	¿Cuál es el tema principal del texto? ¿Sobre qué trata el texto?
			Proposiciones secundarias	¿Cuáles son los subtemas del texto? ¿Qué ideas desarrollan los párrafos del texto?
		Superestructura	Presenta un problema por resolver (introducción)	¿Qué problemática aborda el texto?
			Presenta una idea subjetiva (tesis)	¿Cuál es la opinión?
			Presenta argumentos a la tesis	¿Qué ideas sostienen la opinión?
			Presenta objetivamente un tema	¿Qué ideas expone el texto sobre el tema tratado?
			Presenta personajes	¿Qué personajes intervienen en el texto?
			Presenta un nudo y desenlace	¿Cuál es el evento más interesante y problemáticos y cómo se resuelve?

**Fuente. Elaboración propia.**

### 1.6.5.3. Matriz de consistencia

**Cuadro 3. Matriz de consistencia**

Problema general	Hipótesis general	Objetivos	Técnicas de recolección de datos
¿Qué práctica letrada subyace a la propuesta de alfabetización lectora del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) <i>plus</i> ?	<p>La práctica letrada que subyace a la propuesta de alfabetización lectora del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) <i>plus</i> está enmarcada en un tipo de sociedad representada primordialmente por lo “urbano” que privilegia una tipología textual escolarizada.</p> <p>Los textos de aptitud para la lectura utilizados en PISA <i>plus</i> representan el mundo social y natural de sociedades de contextos urbanos más que rurales.</p> <p>La tipología textual predominante en PISA <i>plus</i> se relaciona con los textos expositivos, argumentativos y descriptivos que se encuentran más ligados a la escuela.</p>	<p>Conocer la práctica letrada que subyace a la propuesta de aptitud para la lectura del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) <i>plus</i>.</p> <p>Analizar desde el Análisis Crítico del Discurso (ACD) los textos propuestos en aptitud para la lectura del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) <i>plus</i>.</p> <p>Determinar las tipologías textuales predominantes en los textos de la propuesta de aptitud para la lectura del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) <i>plus</i>.</p>	Protocolo de análisis de la macroestructura y superestructura textual

Fuente. Elaboración propia.



## **CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Marco epistemológico de la investigación**

El presente trabajo de investigación se alinea con los estudios que buscan desvelar aspectos de imposición cultural legitimados en espacios de la vida social como es el caso de la Escuela y, en este estudio particular, de las pruebas estandarizadas internacionales que miden la competencia lectora. Como así lo sostiene Edgar Lander, las alternativas teóricas y políticas en torno al dominio del mercado en nuestras vidas han sido hasta ahora difíciles de esgrimir, porque algunos han entendido que el debate frente al neoliberalismo debe ser confrontado desde una teoría económica. Sin embargo, el neoliberalismo, según Lander (2000), debe ser comprendido como un discurso hegemónico con un amplio espectro que sintetiza «los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la buena vida» (p. 11); por lo que se entiende que el debate se debe extender a otras aristas de la vida social.

Sea cual fuere el punto de confrontación, este debe tomar en cuenta que una de sus expresiones hegemónicas más importantes del neoliberalismo es su capacidad para presentarse como un tipo de conocimiento objetivo, universal y natural. Lo que se denomina naturalización de las relaciones sociales, “noción de acuerdo a la cual las características de la sociedad llamada moderna son la expresión de las tendencias espontáneas, naturales del desarrollo histórico de la sociedad” (Lander, 2000, p. 11).

Encontrar alternativas a esta narrativa histórica caracterizada como objetiva y universal requiere de un proceso de deconstrucción en cada ámbito de análisis en particular como se ha dado en el cuestionamiento de la historia universal como historia europea o las múltiples vertientes de la crítica feminista (Lander, 2000). Uno de los cuestionamientos en el campo de la educación se la debemos a Bourdieu y Passeron en *Los herederos, los estudiantes y la cultura* (1962). Para estos autores, espacios educativos como la universidad (francesa), que se presentan como más democráticos y más accesibles para los sectores menos favorecidos, son en realidad espacios de desigualdad. “Curiosamente”, los estudiantes que tienen éxito, son los que provienen de las clases económicamente dominantes.

Medir las competencias lectoras implica conocer cómo se estructuran las relaciones sociales sobre el lenguaje, en particular, sobre las lenguas, y, en este campo, Bourdieu (1984) encuentra en el mercado lingüístico una explicación teórica del porqué y cómo se valoran las lenguas en determinadas situaciones sociales. Para Bourdieu, el mercado lingüístico se puede comprender desde 2 sentidos. En el primero, el mercado lingüístico es una situación social determinada donde un conjunto de interlocutores se sitúa en un nivel más o menos elevado de la jerarquía social que son percibidas y juzgadas de manera infraconsciente y que orientan inconscientemente la producción lingüística. En el segundo, el mercado lingüístico es un tipo determinado de leyes de formación de los precios de las producciones lingüísticas que se relaciona con el estado en el que se encuentran las relaciones en las cuales se define su valor. Es decir, en un sentido concreto, habrá un mercado lingüístico cada vez que alguien produce un discurso dirigido a receptores capaces de evaluarlo, apreciarlo y darle un precio; y, en un sentido abstracto, el precio que reciban los productos lingüísticos en un mercado determinado dependerá de las leyes de formación de precios propias de ese mercado.

Al analizar, entonces, el mercado lingüístico en un sentido abstracto es necesario comprender qué se entiende por la noción de leyes de formación de los precios lingüísticos. Sobre este aspecto Bourdieu dirá que estas leyes son características de una situación social determinada, como ocurre entre el francés y el inglés en Québec, donde

la lengua es algo muy importante en juego y existe una relación de dependencia entre los mecanismos de dominación política y los mecanismos de formación de los precios lingüísticos. O en el caso de las luchas entre francófonos y hablantes del árabe en países antiguamente colonizados por Francia donde hay una dependencia con la dimensión económica, entendida como la defensa de un mercado para sus propios productos lingüísticos.

Pero, según el análisis de Bourdieu, en el mercado lingüístico habrá productos que obtengan un mejor precio que otros, es decir, que la competencia lingüística se convierte, en este marco, en un capital lingüístico. Este último definido como el poder sobre los mecanismos de formación de los precios lingüísticos: el poder para hacer que funcionen en su propio provecho y así recoger la ganancia lingüística específica.

Al igual que en el mercado económico, donde hay monopolios, relaciones de fuerza objetivas que provocan que los productores y sus productos no sean todos iguales desde un principio, también en el mercado lingüístico hay relaciones de fuerza. Así, el mercado lingüístico tiene leyes de determinación de los precios que hacen que todos los productores de productos lingüísticos, de hablas, no sean iguales. (Bourdieu, 1984, p. 148)

En el mercado lingüístico, las leyes de determinación de los precios hacen que todos los productores y sus productos lingüísticos no sean iguales desde el principio, tal como sucede en el mercado económico, se ha configurado de una manera que existen monopolios, entendido como las relaciones de fuerza objetivas que indican que el mercado está relativamente unificado. Como ejemplifica Bourdieu:

Véase el documento proveniente de un periódico veranees que publiqué en un artículo intitulado: “L’illusion du communisme linguistique”; en él encontrarán en unas cuantas frases la descripción de un sistema de relaciones lingüísticas de fuerza. Respecto de un alcalde de Pau quien durante una ceremonia en honor de un poeta de la región se dirigió al público en su lengua, el periódico escribió: “Esta atención emocionó a los asistentes”. Los asistentes eran personas cuya primera lengua es el bearnés, y se sintieron

“emocionados” por el hecho de que un alcalde bearnés les hablara en su lengua. Se sienten emocionados por la deferencia, que es una forma de condescendencia. Para que haya condescendencia, tiene que existir una diferencia objetiva: la condescendencia es la utilización demagógica de una relación de fuerza objetiva, ya que el que condesciende utiliza la jerarquía para negarla; en el momento mismo en que la niega, la está explotando (igual que aquel del que se dice que es “sencillo”). Estos son los casos en los que una relación de interacción dentro de un pequeño grupo deja traslucir bruscamente relaciones de fuerza trascendentales. Lo que ocurre entre un alcalde bearnés y los bearneses no se puede reducir a lo que ocurre en su interacción. Si el alcalde puede mostrar que tiene una deferencia hacia sus conciudadanos bearneses, ello se debe a que juega con la relación objetiva que existe entre el francés y el bearnés. Si el francés no fuera la lengua legítima, la que hay que hablar en las situaciones legítimas, es decir, en las situaciones oficiales, en el ejército, el correo, la oficina de impuestos, la escuela, los discursos, etcétera, el hecho de hablar bearnés no tendría ese efecto “emotivo”. Esto es lo que yo entiendo por relaciones lingüísticas de fuerza. Son relaciones que trascienden de la situación, que son irreducibles a las relaciones de interacción tal como se puede captar en la situación. (Bourdieu, 1948, p. 148)

De esta forma, las relaciones objetivas de la estructura del mercado lingüístico trascienden cualquier interacción lingüística entre dos personas. En el caso anterior, vemos que el efecto de condescendencia se da porque el francés es la lengua legítima, la que hay que hablar en las situaciones oficiales, donde el alcalde la niega para utilizar el bearnés y explotar este efecto emotivo: él niega la relación objetiva entre el francés y el bearnés. Pero más allá de esta negación, dice Bourdieu que el alcalde de Pau sólo puede producir este efecto de condescendencia, porque también tiene estudios universitarios de alto grado y su bearnés es de calidad, pues si no los tuviera, su bearnés sería el de un campesino y no tendría ningún valor.

Los campesinos, a quienes por cierto no se dirige este “bearnés de calidad” (no suelen frecuentar las reuniones oficiales) no tienen más deseo que el de hablar francés. Se restaura este bearnés de calidad justo cuando los campesinos tienden cada vez más a dejarlo por el francés. Habría que preguntarse a quién le interesa restaurar el bearnés

cuando los campesinos se sienten obligados a hablarles a sus hijos en francés a sus hijos para que tengan éxito en la escuela. (Bourdieu, 1984, p. 149)

Además de lo expuesto arriba, ¿juega algún papel los sistemas lingüísticos en los textos que miden las competencias comunicativas en pruebas internacionales? Un estudio que desvela un rol importante es el Hamilton y Barton (2000) sobre *The International Adult Literacy Survey (IALS)*<sup>3</sup> 1997. Estos autores presentan 3 críticas sobre la medición de competencias comunicativas a través de pruebas estandarizadas.

Una de las críticas a este tipo de pruebas es que solo muestran una parte del amplio abanico de prácticas letradas que se desarrollan en las sociedades y que este tipo de pruebas indican que son representativas. Para Hamilton y Barton (*Op. Cit.*), esta prueba no toma en cuenta los trabajos realizados desde los Nuevos Estudios de la Literacidad sobre las dimensiones sociales e históricas de las prácticas letradas.

This work appears to be totally ignored by the survey designers and authors. The IALS study fails to acknowledge the extensive work and debates around the complexities of literacy in social practice and the problematic nature of cross-cultural comparisons.

(Hamilton y Barton, 2000, p. 381)

Este trabajo parece ser totalmente ignorado por los diseñadores y autores de la prueba. El estudio IALS no reconoce el extenso trabajo y los debates sobre las complejidades de la literacidad en la práctica social y la naturaleza problemática de las comparaciones transculturales.

(Traducción nuestra)

Otra de las críticas se relaciona con la asunción de un núcleo común de textos e ítems que debe ser resuelto de manera similar en todos los países y lenguas. En IALS, de acuerdo con Hamilton y Barton (*Op. Cit.*), la mayoría de los textos fueron elaborados

---

<sup>3</sup> El estudio IALS es organizado por la Organización para la Cooperación Económica y Desarrollo (OECD) en asociación con agencias de investigación estadística nacional de Canadá y Estados Unidos. El documento de análisis Hamilton y Barton es *Literacy Skills for the Knowledge Society* de 1997.

desde una fuente cultural enmarcada en los Estados Unidos y la traducción al inglés británico parece inofensiva; sin embargo, estas pueden ser entendidas de distinta manera y sobre todo ser percibidas como ajenas.

The title *Recreational Swimming Facility* is used in one text, a phrase not commonly used in the UK; this presumably means sports centre. Looking more closely, there are US ways of using language and US conventions of design and layout. The bus timetable, for instance, follows the twelvehour clock with a.m. and p.m. The morning is written in normal font and the afternoon in bold. This is fine, it is comprehensible and it may seem innocuous. Nevertheless, these are US conventions; in Britain bus timetables normally use a twenty-four-hour clock; morning and afternoon buses are not given a different font. Font differences are usually used to distinguish through services from ones where a change of bus is required. These are small points, but they are indicative of how the seemingly culture-free bus timetable may in fact be quite a different text in two countries and be clearly perceived by respondents as originating outside of their own culture.

(Hamilton y Barton, 2000, p. 383)

El título *Recreational Swimming Facility* se utiliza en un texto cuya frase no es comúnmente utilizada en el Reino Unido; presumiblemente, esto significa “centro deportivo”. Mirando más de cerca, se presentan formas de usar el lenguaje y las convenciones de diseño y disposición norteamericanas. El horario del autobús, por ejemplo, sigue las doce horas reloj con a.m. y p.m.; la mañana está escrita con un tipo de letra normal y la tarde, en “negrita”. Esto está bien, es comprensible y puede parecer inofensivo. Sin embargo, estas son convenciones de los Estados Unidos; en Gran Bretaña, los horarios de autobuses normalmente usan un reloj de veinticuatro horas y las fuentes utilizadas son las mismas tanto para los autobuses de la mañana con de la tarde. Las diferencias en el tipo de letra se utilizan generalmente para distinguir a través de servicios de aquellos donde se requiere un cambio de autobús. Estos son puntos pequeños, pero son indicativos de cómo el horario de autobuses aparentemente libre de cualquier aspecto cultura puede de hecho ser un texto bastante diferente en dos países y ser percibido claramente por los encuestados como originarios fuera de su propia cultura.

(Traducción nuestra)

La última crítica se relaciona con la pretensión de ser una prueba que mide el uso de textos de la vida real. Sobre este punto, llama la atención de los autores el uso de un texto sobre el horario de buses. Ellos se preguntan qué rol tiene el horario de buses en las actividades sociales, si en realidad, desconocemos qué tipos de textos son los que se prefieren leer en muchas sociedades del mundo.

De esta manera, el panorama el marco epistemológico ha revelado aspectos de imposición cultural en la escuela, en los sistemas lingüísticos que se utilizan en las sociedades o en las pruebas internacionales. Enseguida presentamos las bases teóricas de los Nuevos Estudios de la Literacidad y del Análisis Crítico del Discurso con las que se analizan los textos y la práctica letrada que subyace a la prueba internacional PISA plus.

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. Literacidad**

La literacidad se entiende como el uso de la lectura y la escritura anclada a una práctica social donde estas adquieren una valoración y un sentido. De acuerdo con Zavala (2009), la lectura y la escritura no pueden ser entendidas como “habilidades descontextualizadas y neutrales para la codificación y decodificación de símbolos gráficos” (p. 349). Por el contrario, siguiendo a Gee (2004), la literacidad está ligada a las visiones del mundo específicas de determinados grupos sociales o culturales.

La literacidad es vista como un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales. Estas prácticas discursivas están integralmente conectadas con la identidad o conciencia de sí misma de la gente que las practica; un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad. (Gee, 2004, p. 24).

Desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de la Literacidad, no se puede sostener una única literacidad que sea autónoma y desligada de un contexto social con el cual está inevitablemente ligado. Como lo caracterizan Barton y Hamilton (2004), la literacidad se entiende como un conjunto de prácticas sociales situadas históricamente y pueden ser inferidas a través de eventos mediados por los textos escritos:

- La literacidad se comprende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos.
- Existen diferentes literacidades asociadas con diferentes ámbitos de la vida.
- La literacidad se halla situada históricamente.

(Barton y Hamilton, 2004, p. 113)



Este marco teórico sobre la literacidad ha permitido desentrañar otras literacidades como los que encuentran Scribner y Cole (2004) entre los miembros del pueblo vai en África. En este pueblo en particular, estos autores encuentran 3 literacidades. Uno relacionado con un alfabeto basado en sílabas que se transmite fuera de alguna institución escolarizada y preferentemente entre los varones. Otro relacionado con la escritura árabe que se transmite por medio de una escuela coránica donde se reúnen para recitar y memorizar versos del Corán. Y el último relacionado con el inglés que es considerado como el alfabeto oficial de las instituciones políticas, económicas y educativas en el ámbito nacional.

Estas 3 literacidades cumplen funciones específicas en la sociedad vai y ninguna de ellas, según los hallazgos de Scribner y Cole (2004), posee consecuencias cognitivas superiores. Lo que sí encuentran es que socialmente el tipo de literacidad que se practica en la escuela posee un estatus especial.

### **2.2.2. Práctica letrada**

La práctica letrada es la forma cultural de utilizar la literacidad. De acuerdo con Barton y Hamilton (2004), “es la categoría que permite conceptualizar el enlace entre las actividades de lectura y escritura, y las estructuras sociales en las cuales se encuentran imbrincadas y las cuales ayudan a delinear (p. 112). Estas tienen un propósito y están insertadas en objetos sociales más amplios.

- Las prácticas letradas están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras.
- Las prácticas letradas tienen un propósito y están insertas en objetos sociales y prácticas culturales más amplias.
- Las prácticas letradas cambian y las nuevas se adquieren, con frecuencia, por medio de procesos informales de aprendizaje y de construcción de sentido.

(Barton y Hamilton, 2004, p. 113)

Por ejemplo, la práctica letrada que ocurre al interior del espacio escolar con el inglés entre los vai poseía un estatus muy especial, porque los productos generados allí complacían la demanda del maestro y los requerimientos académicos. En este contexto, emergía el uso de textos expositivos o de corte argumentativo. Según Scribner y Cole (2004), la organización social crea las condiciones para una variedad de actividades letradas y son los diferentes tipos de texto los que reflejan las distintas prácticas sociales.

Cuando analizamos la escritura escolar dentro del contexto de los usos populares de la escritura encontrados entre los vai, también nos impresiona lo que parece ser rasgos únicos del texto expositivo o ensayístico. ¿En qué contextos no escolares se requieren y producen tales textos en nuestra sociedad? Aunque los modelos de desarrollo de la escritura los ubican en el “nivel más alto” de la habilidad escritural, hallamos difícil ordenar diferentes tipos de textos y funciones de la escritura de acuerdo con etapas de desarrollo. Nuestra evidencia indica que la organización social crea las condiciones para una variedad de actividades letradas y que diferentes tipos de texto reflejan diferentes prácticas sociales.

(Scribner y Cole, 2004, p. 74)

### **2.2.3. Evento letrado**

El evento letrado es la actividad en donde la literacidad cumple un determinado papel. Como señalan Barton y Hamilton (2004), “los eventos son episodios observables que surgen de las prácticas y son formados por estas” (p. 114). La parte más importante en los eventos letrados son los textos que se convierten así en los objetos de análisis y forman parte de los 3 componentes del marco teórico de literacidad: prácticas, eventos y textos.

Los textos son una parte crucial de los eventos letrados, de tal forma que el estudio de la literacidad es en parte un estudio de textos, de la manera como se han producido y se han usado. Estos tres componentes –prácticas, eventos y textos– proveen la primera proposición de una teoría social de literacidad que dice: La literacidad se entiende mejor

como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos. (Barton y Hamilton, 2004, p. 114)

Como señalan más adelante (Barton y Hamilton (2004), el trabajo desde los NEL se complementa con otros estudios que se enfocan en el análisis textual. Uno de los teóricos que nos parece interesante por la relación que se establece entre texto y práctica social es Fairclough bajo sus premisas del Análisis Crítico del Discurso que enseguida presentamos.

#### **2.2.4. Texto en contexto**

Para el Análisis Crítico del Discurso (ACD), el texto es entendido como un producto del proceso de producción textual que se enmarca dentro de un acto discursivo. En esta línea, no se puede concebir una definición de texto desarraigado de una práctica discursiva como comúnmente se entiende en la vida escolar. El término “discurso”, por su parte, se define como práctica social, primordialmente escrita y oral<sup>4</sup>, que se encuentra en relación dialéctica con los sucesos discursivos y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan.

La implicancia de considerar el discurso como una práctica social incide en dos aspectos: primero, el discurso es un modo de acción y, segundo, siempre estará según Fairclough (2008) “situado histórica y socialmente, en una relación dialéctica con otros aspectos de lo ‘social’ (su ‘contexto social’) –que está configurado socialmente, pero también, que es constitutivo de lo social, en tanto contribuye a configurar lo social– (p. 172). Esta relación dialéctica explora la tensión entre el hecho de que todo discurso está constituido socialmente y el de ser socialmente constitutivo:

---

<sup>4</sup> Fairclough no restringe el análisis a sus modalidades escritas y orales, sino que lo amplía con la intención de abarcar otras prácticas semióticas como la fotografía y los gestos (Fairclough, 2008, p. 172).

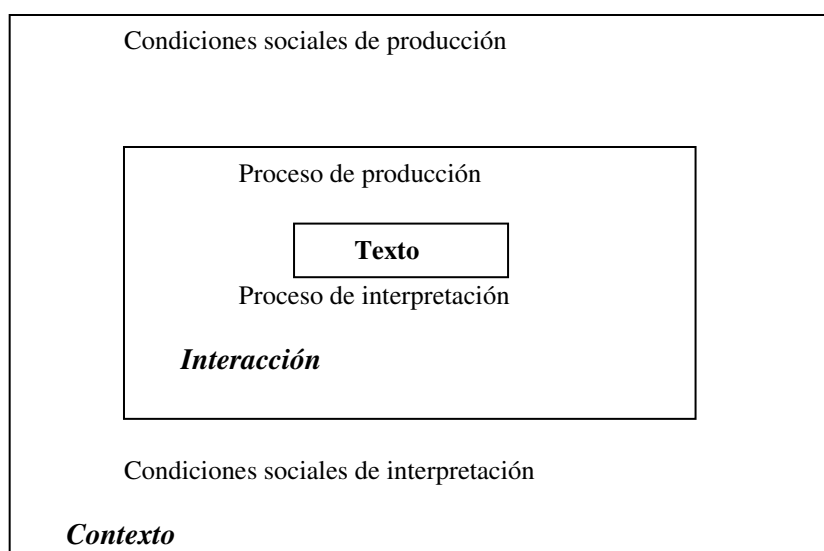
El suceso discursivo está moldeado por las situaciones, instituciones y estructuras sociales, pero a su vez les da forma. Otra manera de expresar este fenómeno es decir que lo social moldea el discurso pero que este, a su vez, *constituye* lo social: constituye las situaciones, los objetos de conocimiento, la identidad social de las personas y la relaciones de estas y de los grupos entre sí. Las constituye en el sentido de que contribuye a sustentar y reproducir el statu quo social, y también en el sentido de que contribuye a transformarlo.

(Fairclough y Wodac, 2000, p. 367)

En este sentido, todo evento discurso tiene tres dimensiones: (i) el texto (oral, escrito u otro), (ii) una práctica discursiva (que implica la producción y la interpretación del texto) y (iii) una práctica social. La conexión entre (i) y (iii) está mediada por (ii). La práctica discursiva está conformada por los procesos de producción e interpretación textual que, por una parte, son conformados por (y, a su vez, ayudan a conformar) la naturaleza de la práctica social, y, por otra parte, los procesos de producción e interpretación, respectivamente, conforman y dejan ‘rastros’ en el texto u operan sobre la base de las ‘señales’ del texto.

La práctica social (iii) está condicionada por otros factores de la sociedad que son cognitivos (pues se instalan en la mente/cerebro de las personas) y sociales (pues se originan, dependen y se transmiten socialmente). Estas condiciones sociales, que se pueden especificar como las condiciones sociales de producción y las condiciones sociales de interpretación se relacionan con tres diferentes "niveles" de la organización social: el nivel de la situación social (entorno social inmediato en el que el discurso ocurre), el nivel de la institución social (constituye toda una matriz más amplia para el discurso), y el nivel de la sociedad en su conjunto. Todo ello da forma a lo que Fairclough (2001) denomina “Recursos de los Miembros” (MR) que llevan todas las personas en la producción e interpretación, y que a su vez forma la manera en que los textos son producidos e interpretados.

En resumen, desde el ACD, el texto siempre estará enmarcado dentro de evento discursivo complejo que puede ser analizado desde tres dimensiones: texto, interacción y contexto, como se puede observar en la figura 4.



**Figura 4. Discurso como texto, interacción y contexto. Fairclough (2001, p. 21)**

### 2.2.5. Relacionando texto y práctica letrada

El texto, como producto discursivo, evidencia tres amplios dominios de la vida social: las representaciones del mundo, las relaciones sociales interpersonales y las identidades sociales y personales. “Es necesario distinguir tres amplios dominios de la vida social que pueden constituirse en el discurso y que podemos denominar sintéticamente como representaciones, relaciones e identidades” (Fairclough, 2001, p. 390). En esta línea de razonamiento, Fairclough distingue tres valores que los rasgos formales del texto pueden presentar: valores experienciales, relacionales y expresivos como se muestra en el cuadro 4.

**Cuadro 4. Rasgos formales de valores experiencial, relacional y expresivo**

<b>Dimensiones de significado</b>	<b>Valores de los rasgos</b>	<b>Efectos estructurales</b>
Contenidos	Experiencial	Conocimientos/creencias
Relaciones	Relacional	Relaciones sociales
Temas	Expresivo	Identidades sociales

**Fuente. Fairclough (2001, p. 94).**

Primero, un rasgo formal con valor experiencial permite evidenciar las representaciones del mundo natural y social, los contenidos y las creencias de las personas. Segundo, un rasgo formal con valor relacional permite evidenciar las relaciones sociales en los que estamos representados en el discurso. Y, finalmente, un rasgo formal con valor expresivo permite evidenciar la evaluación de los ‘temas’ y las identidades sociales. Todos estos rasgos formales se relacionan con el vocabulario, la sintaxis y la estructura del texto.

Así, por ejemplo, los rasgos formales que se resaltan en los textos PISA son aquellos que representan el mundo natural y social que se relacionan estrechamente con espacios urbanos. Por ejemplo, el texto Grafitis, que se muestra en la figura 5, evidencia tanto en el significado global del texto como en el vocabulario utilizado una relación con problemáticas de sociedades urbanas.

**GRAFITIS<sup>1</sup>**

Estoy indignada porque ésta es la cuarta vez que han tenido que limpiar y volver a pintar la pared del colegio para borrar los grafitis. La creatividad es admirable, pero la gente debería encontrar formas de expresarse que no signifiquen una carga adicional para la sociedad. ¿Por qué dañan la reputación de los jóvenes, pintando grafitis en lugares en los que está prohibido? Los artistas profesionales no cuelgan sus cuadros en las calles, ¿verdad? En vez de eso, buscan quien los financie y hacerse famosos a través de exposiciones que sí son legales.

En mi opinión, los edificios, rejas y bancos son obras de arte en sí mismos. Es realmente triste dañar esta arquitectura con grafitis, sobre todo cuando el modo de hacerlo destruye la capa de ozono. Realmente, no puedo entender por qué estos artistas delincuentes se molestan tanto cuando lo único que les hacen es quitar sus “obras de arte” de las paredes, una y otra vez.

Olga

Sobre gustos no hay nada escrito. La sociedad está invadida por la comunicación y la publicidad. Logotipos de empresas, nombres de tiendas. Enormes letreros publicitarios que se apoderan de las calles. ¿Son ellos aceptables? Sí, en general sí. ¿Son aceptables los grafitis? Algunos dirán que sí y otros que no.

¿Quién paga el precio de los grafitis? Finalmente, ¿quién paga la publicidad? Exacto. El consumidor.

¿Acaso los que cuelgan carteles publicitarios han pedido el permiso de alguien? No. ¿Y los que pintan los grafitis, sí tendrían que hacerlo? ¿Acaso no nace todo este asunto de los grafitis de una necesidad de comunicación: poner tu propio nombre, el nombre de las pandillas y las grandes obras de arte en la calle?

Piensa en la ropa a rayas y a cuadros que apareció hace algunos años en las tiendas. Y en las ropas de baño. El estampado y los colores fueron robados directamente de los muros y paredes con grafitis en forma de flores. Es bastante divertido que aceptemos y admiremos estos motivos y colores y que, en cambio, los grafitis del mismo estilo nos parezcan horrores.

Éstos sí que son tiempos difíciles para el arte.

Sofía

**Figura 5. Texto PISA “Grafitis”. Montané, Llanos y Tapia (2004, p. 56)**

El texto *Grafitis* consiste en dos cartas publicadas en Internet que presentan dos opiniones en torno al tema de los grafitis. Dichas cartas presentan un debate entre las autoras (Olga y Sofía) sobre si las personas que hacen grafitis son artistas o vándalos. La problemática que presenta Olga se relaciona con la incomodidad que genera el hecho de limpiar y volver a pintar la pared de un colegio para borrar los grafitis. Para ella, la gente debería encontrar formas de expresarse que no signifiquen una carga adicional para la sociedad. Para Sofía, el planteamiento del problema se relaciona con la aceptabilidad social de los grafitis en comparación con los enormes letreros publicitarios que se apoderan de las calles. Para ella, así como aceptamos estos avisos también deberíamos aceptar los grafitis que, a diferencia de los avisos publicitarios, son expresiones sociales.

En el plano del contenido global del texto, las dos opiniones reflejan una problemática social de espacios propiamente urbanos donde encontramos grafitis como expresiones sociales que se pintan en paredes y una discusión sobre si estos grafitis son expresiones artísticas o no y si se deben pintarse en las vías o recintos públicos o no. Los subtemas como la creatividad, el arte, las obras de arte, la comunicación y la publicidad están inmersos en esta representación del mundo en el texto *Grafitis*.

En torno al vocabulario, en ambas opiniones, los nombres o sustantivos utilizados representan contextos urbanos como los espacios y las actividades. La representación de los espacios urbanos se relaciona con los nombres “edificios, colegios, rejas, bancos, letreros, empresas, tiendas”; la representación de las actividades urbanas, con nombres “artistas, obras de arte, arquitectura, pandillas” como se presenta en el cuadro 5.

***Cuadro 5. Vocabulario del texto Grafitis (PISA-2001)***

<b>Opinión 1</b>		<b>Opinión 2</b>	
Pared	Cuadros	Sociedad	Carteles
Colegio	Famosos	Comunicación	Pandillas
Grafiti	exposiciones	Publicidad	Obras de arte
Gente	Edificios	Logotipos	Ropa
Sociedad	Rejas	Empresas	estampados

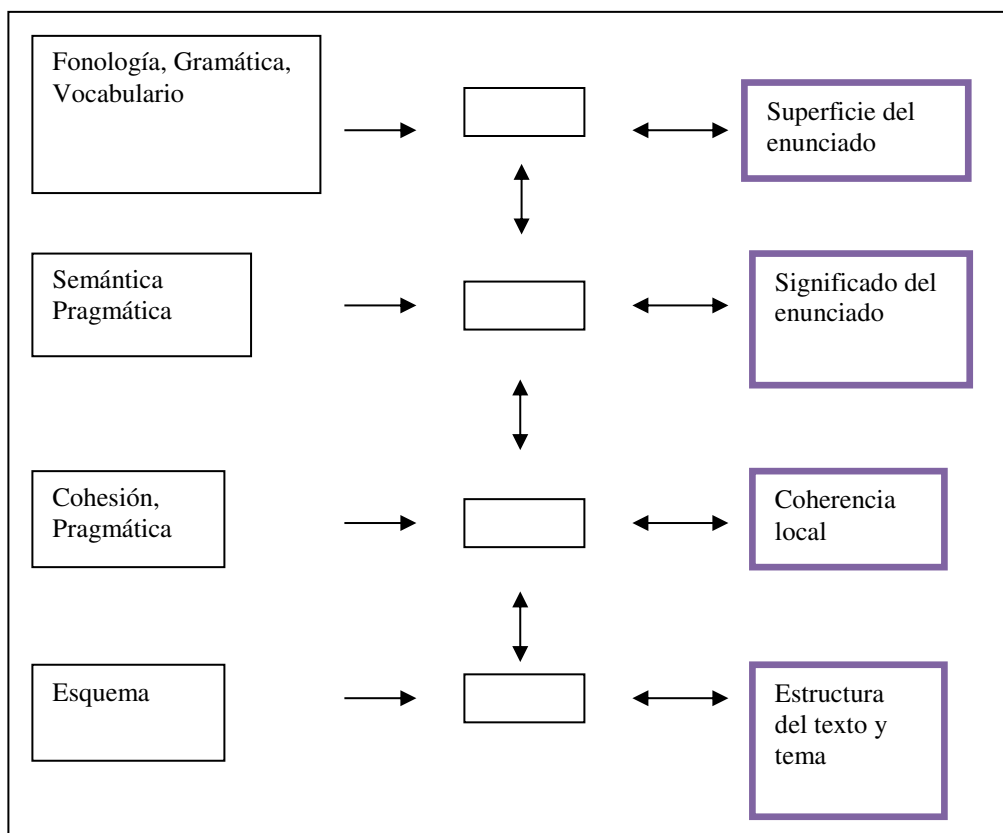
Reputación	Bancos	Tiendas	colores
Jóvenes	Obras de arte	Letreros	muros
Artistas	Arquitectura	Calles	paredes
	Capa de ozono	Grafitis	Consumidor

**Fuente. Elaboración propia.**

Para el ACD, el proceso de interpretación textual no es simplemente ‘descodificar’ una determinada expresión; sino, por el contrario, es un proceso complejo donde interaccionan las propiedades formales del texto y los niveles de representación que tenemos almacenados en nuestra memoria. Estas representaciones pueden ser lingüísticas o no; por ejemplo, pueden relacionarse como las formas gramaticales de las oraciones, las secuencias de eventos esperados en un tipo de situación en particular y hasta los conocimientos del mundo de los hablantes/escribientes. Todo lo anterior es denominado Recursos de los Miembros (MR).

Desde esta perspectiva, el texto es un conjunto de ‘señales’ que activan los elementos de MR de los interpretantes, y las interpretaciones son generadas a través de una relación dialéctica entre las señales y el MR. Estos procesos de interpretación y su relación con los MR pueden observarse en el figura 6.





**Figura 6. Interpretación. Fairclough (2000, p. 119).**

El primer nivel denominado “superficie del enunciado” en la columna de la derecha se relaciona con el proceso por el cual los intérpretes convierten las cadenas de sonidos o marcas en el papel en palabras reconocibles, frases y oraciones. Los intérpretes recurren a un aspecto particular de conocimiento de su MR: “conocimiento de la lengua”, y que se ha especificado como “la fonología, gramática, vocabulario” en la columna de la izquierda.

El “significado del enunciado” se relaciona con los aspectos semánticos de la MR como las representaciones de los significados de las palabras, la capacidad para combinar los significados para arribar a las proposiciones en conjunto. También se relaciona con las convenciones pragmáticas como los actos de habla.

La “coherencia local” se relaciona con las conexiones significativas entre las expresiones, produciendo interpretaciones coherentes de pares y secuencias de estos.

La “estructura textual” se relaciona con el significado global e implica compararlo con el repertorio de esquemas o representaciones de los patrones característicos de la organización asociada con diferentes tipos de discurso. Una vez que un interpretante ha decidido si está envuelto en una conversación telefónica, este sabe que puede esperar cosas particulares como saludos, establecimiento del tópico conversacional, etc. El ‘tema’ de un texto es una interpretación resumida del texto como un todo que se almacena en la memoria de largo plazo.

Al interpretar el significado de ciertas expresiones de un texto, es necesario activar elementos de la “semántica” y “pragmática” del MR que se relaciona con el entorno social inmediato en el que el discurso ocurre, el nivel de la institución social y el nivel de la sociedad en su conjunto. En el texto Grafitis, llegar a interpretar ciertos enunciados resulta difícil si es que no poseemos el mismo MR.

Por ejemplo, en la opinión de Olga, “los edificios, rejas y bancos son obras de arte en sí mismos. Es realmente triste dañar esta arquitectura con grafitis, sobre todo cuando el modo de hacerlo destruye la capa de ozono”. El segundo enunciado, donde se expresa que es triste dañar la arquitectura de los espacios públicos con grafitis sobre todo cuando el modo de hacerlo destruye la capa de ozono, implica que para su interpretación el interpretante necesita rescatar información del conocimiento del mundo MR para entender que el modo de hacer grafitis destruye la capa de ozono.

El conocimiento del mundo es importante para inferir el significado de esta proposición. En un contexto urbano, algunos podrían interpretar este enunciado porque conocen que para hacer un grafiti se utiliza un aerosol, y que este al emplearse desprende partículas de clorofluorocarbonados (CFC) que por su composición química disminuyen la capa superior de ozono.

## CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 3.1. Análisis de los textos

En este análisis, se presenta atención, principalmente, al contenido de los textos basándonos en dos dimensiones: el significado global y el significado del vocabulario sustantivo, es decir, las palabras que portan un significado relativamente más estable que las palabras relacionales como las preposiciones o artículos. Los textos han sido agrupados de acuerdo a su tipología textual en expositivos, argumentativos, narrativos y descriptivos.<sup>5</sup>

**Cuadro 6. Textos analizados por tipología textual**

Tipología textual	Texto	Porcentaje
Expositivo	Zapatillas deportivas Gripe Policía Personal	<b>36%</b>
Argumentativo	Grafiti Nuevas Leyes	<b>18%</b>
Narrativo	El regalo Amanda y la duquesa	<b>18%</b>
Descriptivo/Discontinuo	Plan internacional Fuerza de Trabajo Lago Chad	<b>27%</b>
<b>Total</b>	11	<b>100</b>

**Fuente: Elaboración propia**

<sup>5</sup> Todos los textos que propuso PISA *plus* se encuentran publicados en Montané, Llanos y Tapia (2004) y se presentan como parte del Anexo 2 de la presente tesis.

### **3.1.1. Textos expositivos**

Los textos expositivos, entendidos como aquellos cuya finalidad fue transmitir una información, conceptos o la manera de realizar un proceso (Cf. Montané, Llanos y Tapia, 2004), fueron 4: Zapatillas deportivas, Gripe, Policía y Personal<sup>6</sup>.

Zapatillas deportivas fue un artículo de una revista para adolescentes que presentaba las cualidades de unas buenas zapatillas. El sentido global del texto resume que los deportistas jóvenes entre los 8 a 12 años pueden sufrir lesiones en el talón, en el cartílago de la rodilla o en la cadera. En algunos casos, la lesión denominada ‘pie de futbolista’ puede ser causada por una mala zapatilla. En el contenido del vocabulario, los sustantivos se relacionan con actividades deportivas como el fútbol, el vóleybol o el básquetbol y las lesiones que acompañan a estos deportes.

Gripe fue un anuncio del departamento de personal de una compañía manufacturera en el cual se comunicaba a los empleados sobre una campaña de vacunación contra la gripe. En el nivel del sentido global, se señala que la gripe se contagia rápida y extensamente durante el invierno por lo que la empresa ACOL decide ofrecer la oportunidad de vacunarse contra la gripe. En el contenido del vocabulario, los sustantivos se relacionan con esta enfermedad, la vacunación, la empresa, etc.

Policía fue un artículo periodístico en el cual se expuso aspectos positivos de una investigación criminal basada en evidencia científica. En el sentido global del texto, se resume que, en un asesinato, el sospechoso niega todo y la policía y el juez están convencidos de que no dice la verdad. En este dilema, se resalta el papel del ADN como carné de identidad de las personas que sirve para probar si un sospechoso estuvo en una escena del crimen. El contenido del vocabulario se relaciona con una problemática criminal que se refleja en palabras como víctima, policía, juez, AND, etc.

---

<sup>6</sup> Para Montané, Llanos y Tapia (2004), el texto Personal fue considerado como “narrativo”; sin embargo, este no calza con la descripción en esta tipología textual de acuerdo a nuestro protocolo de análisis (Anexo 1).

Personal fue un anuncio del departamento de personal de una compañía que buscaba la movilidad laboral de sus empleados. En el sentido global del texto, se presentaba al Centro de Movilidad Interna y Externa como una organización dentro de una empresa que brindaba asesoramiento a sus empleados para considerar alguna alternativa laboral mediante charlas o cursos. En el contenido del vocabulario, las palabras se relacionan con el trabajo, compañías, empleados, etc. En la figura 7, se presenta el texto “Personal” como ejemplo de esta tipología textual.

## **CANCO**

CANCO Compañía Manufacturera  
Departamento de Personal

**AGENCIA DE EMPLEOS DE LA COMPAÑÍA  
CANCO (AGECC)**

**¿Qué es la AGECC?**  
La AGECC, que quiere decir Agencia de Empleos de la Compañía Canco, es una iniciativa del Departamento de Personal. Varios funcionarios de este departamento trabajan en la AGECC, junto con miembros de otros departamentos y consultores externos.

La AGECC está dispuesta a ayudar a los trabajadores en su búsqueda de otro empleo, tanto dentro como fuera de la Compañía Manufacturera CANCO.

**¿Qué hace la AGECC?**  
Los empleados que están considerando seriamente la posibilidad de cambiar de trabajo son apoyados por la AGECC, a través de las siguientes actividades:

- **Banco de datos de empleos**  
Luego de una entrevista con el empleado, se ingresa la información a un banco de datos que sabe, quiénes buscan empleo, así como las vacantes disponibles en CANCO y en otras compañías manufactureras.
- **Orientación**  
Se analiza la capacidad del empleado mediante sesiones de orientación vocacional.
- **Cursos**  
Se organizan cursos (en colaboración con el departamento de información y capacitación) relacionados con la búsqueda de empleo y la planificación de la carrera laboral.
- **Proyectos de cambio de carrera**  
La AGECC apoya y coordina proyectos para ayudar a los empleados a prepararse para nuevas carreras y tareas futuras.

- **Mediación**  
La AGECC actúa como mediadora de los empleados que se ven amenazados por un despido a causa de una renovación o cambio en la empresa, y los ayuda a encontrar nuevos empleos cuando es necesario.

**¿Cuánto cuesta la AGECC?**  
La cantidad de dinero que debe pagarse se determina mediante consulta con el Departamento en el que usted trabaja. Varios servicios de la AGECC son gratuitos. Se le puede pedir que pague por el servicio, ya sea en dinero o en tiempo.

**¿Cómo funciona la AGECC?**  
La AGECC ayuda a los empleados que están considerando seriamente la posibilidad de cambiar de empleo, tanto dentro como fuera de la empresa.

El procedimiento se inicia con la presentación de una solicitud. Puede ser útil también tener una conversación con un consejero de personal. Es obvio que usted debería hablar primero con el consejero sobre sus preferencias y las posibilidades internas de su carrera. El consejero está familiarizado con sus capacidades y con los avances logrados en su unidad.

En cada caso, el contacto con la AGECC se realiza a través de un consejero de personal. Él o ella gestionan la solicitud en su nombre, luego de lo cual se le invita a una conversación con un representante de la AGECC.

**Para más información**  
El departamento de personal puede entregarle más información.

**Figura 7. Texto “Personal”. Montané, Llanos y Tapia (2004, p. 93)**

El análisis de los textos expositivos “Zapatillas deportivas”, “Gripe”, “Policía” y “Personal” a través del sentido global del texto y de su vocabulario evidencia representaciones del mundo que se vinculan estrechamente con aspectos de la vida en sociedades urbanas. Por ejemplo, los textos “Gripe” y “Personal” se relacionan con el trabajo, con empresas y con empleados, primordialmente, de espacios urbanos. Así también el texto “Policía” presenta a la ciencia como un tipo de conocimiento eficaz para resolver problemas sociales vinculados con el crimen en espacios urbanos. En el nivel léxico, los sustantivos y frases como se pueden observar en el cuadro 7 representan objetos, espacios y actividades de contextos urbanos.

**Cuadro 7. Vocabulario de los textos expositivos**

<b>Zapatillas deportivas</b>	<b>Gripe</b>	<b>Policía</b>	<b>Personal</b>
Deportistas, Futbolistas Infancia, Jugadores Vóleibol, Básquetbol Zapatillas, Suelas Pelota, Lesiones, Artritis, ósea, Talón, Pie de atleta, cuero	Gripe, Invierno Víctimas, Virus Ejercicio, Enfermedad, Dieta, Frutas Sistema inmunológico Vacunas, Empleados, Empresa, Trabajo, Formulario Alergias, Medicamento, Jefa de personal	Víctima, Policía Juez, Escena del crimen, Investigadores Especialista, Fibras de tela Cabellos, Huellas, ADN, Células Hígado, Estómago Sangre, Gemelos Genetistas, Robo Delitos Microscopio laboratorio	Compañía manufacturera, empleados, capacitación, despidos, solicitud, entrevista.

**Fuente. Elaboración propia**

### **3.1.2. Textos argumentativos**

Los textos argumentativos fueron 2: Grafitis y Nuevas leyes. El primero fue un texto que presentó dos cartas publicadas en Internet. En el sentido global textual, la primera opinión defiende prohibir los grafitis ya que estos se convierten en una carga social adicional; la segunda opinión defiende aceptar los grafitis como expresión social artística. En el contenido del vocabulario, en ambas opiniones, los sustantivos representan espacios como “edificios”, “bancos”, y la problemática particular de los “grafitis”, las “pandillas”, etc.

#### ***Opinión 1***

**Problemática:** Esta es la cuarta vez que han tenido que limpiar y volver a pintar la pared del colegio para borrar los grafitis.

**Tesis:** la creatividad es admirable, pero la gente debería encontrar formas de expresarse que no signifique una carga adicional para la sociedad.

**Argumento:** se pintan grafitis en lugares en los que está prohibido. Los artistas profesionales no cuelgan sus cuadros en las calles, ¿verdad? En vez de eso, buscan quien los financie y hacerse famosos a través de exposiciones que sí son legales

**Conclusión:** Los edificios, rejas y bancos son obras de arte en sí mismos. Es realmente triste dañar esta arquitectura con grafitis, sobre todo cuando el modo de hacerlo destruye la capa de ozono.

## ***Opinión 2***

**Problema:** La sociedad está invadida por la comunicación y la publicidad. Logotipos de empresas, nombres de tiendas. Enormes letreros publicitarios que se apoderan de las calles. ¿Son ellos aceptables? ¿Son aceptables los grafitis?

**Tesis:** Algunos dirán que sí aceptan los grafitis, otros dirán que no.

**Argumento:** ¿Acaso los que cuelgan carteles publicitarios han pedido el permiso de alguien? No. ¿Y los que pintan los grafitis, sí tendrían que hacerlo?

¿Acaso no nace todo este asunto de los grafitis de una necesidad de comunicación: poner tu propio nombre de las pandillas y las grandes obras de arte en la calle?

La ropa a rayas y a cuadros y las ropas de baño. El estampado y los colores fueron robados directamente de los muros y paredes con grafitis en forma de flores. Es bastante divertido que aceptemos y admiremos estos motivos y colores y que, en cambio, los grafitis del mismo estilo nos parezcan horrorosos.

**Conclusión:** Estos sí que son tiempos difíciles para el arte.

Nuevas leyes fue una editorial de un periódico que se tituló “La tecnología crea la necesidad de nuevas leyes”. En el sentido global del texto, se presentó un punto de vista sobre una problemática particular relacionada con embriones congelados en Australia. La tesis defendida fue que la ciencia tiene la capacidad de cambiar nuestras creencias sobre las leyes y la ética. En el contenido del vocabulario, los sustantivos Inglaterra, Australia, Francia representan un espacio europeo y su relación con aspectos de una problemática ética de la ciencia, la fertilización in vitro, tribunal, leyes, etc. En la figura 8, se presenta el texto “Nuevas leyes” como ejemplo de esta tipología textual.



**Problema:** Dos embriones congelados en Australia desencadenaron problemas legales y éticos cuando la pareja de esposos falleció en un accidente aéreo. ¿Qué debía hacer el hospital australiano con los embriones congelados? ¿Podían ser implantados en alguien más? ¿Tenían los embriones derecho, de alguna manera, al considerable patrimonio de los Ríos?

**Tesis:** La CIENCIA tiene una forma de cambiar nuestras creencias sobre las leyes y la ética.

**Argumento:** Los australianos nombraron una comisión para estudiar esta problemática e indicaron que los embriones debían ser descongelados porque su donación a otra persona requeriría el consentimiento de los "productores" y no se había dado dicho consentimiento. Los miembros de la comisión estaban conscientes de que se estaban adentrando, legal y éticamente, en terreno peligroso. Así que insistieron en que se esperara tres meses para que la opinión pública respondiera a la recomendación de la comisión.

**Argumento:** Las parejas, que ahora se inscriben en los programas de fertilización in vitro del hospital Reina Victoria en Sidney, tienen que especificar qué debe hacerse con los embriones en caso de que algo les suceda. Esto asegura que no se volverá a dar una situación como la de los Ríos. ¿Pero qué hay de otras cuestiones más complicadas?

**Conclusión:** Las posibilidades del mal uso de la capacidad de los científicos para acelerar o retrasar la procreación son múltiples. Deben establecerse límites éticos y legales antes de que vayamos demasiado lejos.

## UNIDAD 10: NUEVAS REGLAS

### EDITORIAL

#### La tecnología crea la necesidad de nuevas normas

LA CIENCIA tiene una manera especial de adelantarse a la ley y a la ética. Así sucedió dramáticamente en 1945, en relación con la destrucción de la vida con la bomba atómica; y está sucediendo ahora, en relación con la creación de vida, con las técnicas para vencer la infertilidad humana.

La mayoría de nosotros se alegró con la familia Brown de Inglaterra, cuando nació Louise, la primera bebé de probeta. Y nos hemos maravillado frente a otras novedades, la más reciente fue el nacimiento de bebés sanos, que una vez fueron embriones congelados que esperaban el momento apropiado para su implantación en la que sería su madre.

Es precisamente respecto de dos de estos embriones congelados que ha surgido en Australia una tormenta de interrogantes legales y éticas. Los embriones estaban destinados a ser implantados en Elsa Ríos, esposa de Mario Ríos. Un implante previo de embrión no había tenido éxito, y los Ríos querían tener otra oportunidad de ser padres. Pero antes de que tuvieran la oportunidad de hacer un segundo intento, los Ríos perecieron en un accidente de aviación.

¿Qué debía hacer el hospital australiano con los embriones congelados? ¿Podían implantarse en otra persona? Había numerosos voluntarios. ¿Tenían acaso los embriones algún derecho legal sobre la considerable herencia de los Ríos? ¿O los embriones debían ser destruidos? Comprensiblemente, los Ríos no habían dejado nada previsto para el futuro de los embriones.

Los australianos organizaron una comisión para estudiar el asunto, y la semana pasada, ésta presentó su informe. Los embriones debían ser descongelados, dijeron los expertos, debido a que la donación de embriones a otra persona requiere del consentimiento de los "productores", y tal con-

sentimiento no había sido otorgado. La comisión también sostuvo que los embriones, en su estado actual, no tenían vida ni derechos, y, por consiguiente, podían ser destruidos.

Los miembros de la comisión estaban conscientes de que caminaban sobre un terreno legal y ético resbaladizo. Por lo tanto, insistieron en que se concediera un plazo de tres meses para que la opinión pública respondiera a las recomendaciones de la comisión. Si se hubiese producido una protesta avasalladora contra la destrucción de los embriones, la comisión lo habría reconsiderado.

Actualmente, las parejas que se inscriben en los programas de fertilización *in vitro*, en el Hospital Reina Victoria, en Sydney, deben especificar lo que debe hacerse con los embriones si algo les sucede.

Esto garantiza que no se repetirá una situación similar a la de los Ríos. Pero ¿qué sucede con otras situaciones complejas? Recientemente, en Francia, una mujer tuvo que ir a juicio para que se le permitiera engendrar un hijo a partir del esperma congelado de su esposo fallecido. ¿Cómo debe manejarse una petición de esta naturaleza? ¿Qué debe hacerse si una madre sustituta rompe su contrato de maternidad y rehúsa entregar al niño que había prometido dar a luz para otra persona?

Nuestra sociedad hasta ahora no ha sido capaz de entregar reglas claras para frenar el poder destructivo de la energía atómica. Estamos cosechando los frutos tormentosos de ese fracaso. Las posibilidades de utilización indebida de la habilidad de los científicos para avanzar o retardar la procreación son múltiples. Es necesario establecer límites éticos y legales antes de que nos desviemos demasiado.

**Figura 8.** Texto "Nuevas leyes". Montané, Llanos y Tapia (2004, p. 95)

El análisis de los textos argumentativos “Grafitis” y “Nuevas leyes” a través del sentido global del texto y de su vocabulario evidencia representaciones del mundo que se relacionan con espacios y sociedades urbanas. Por ejemplo, el texto “Grafitis” representa una problemática social urbana donde los “pandilleros” se expresan en paredes a través de dibujos. Así también el texto “Nuevas leyes” presenta a la ciencia como un conocimiento que tiene la capacidad de cambiar las leyes y la ética social en problemáticas “modernas”. En el nivel léxico, los sustantivos y frases, como se pueden observar en el cuadro 8, evidencian que este texto fue producido desde un contexto urbano.

**Cuadro 8. Vocabulario de los textos argumentativos**

<b>Grafitis</b>	<b>Nuevas leyes</b>
Pared, Colegio Grafiti, Artistas Edificios, Rejas Bancos, Cuadros Famosos, Arte, Arquitectura, Exposiciones, Capa de ozono, Empresas, Publicidad, Logotipos, Letreros, Pandillas, Carteles, Consumidor, Obras de arte	Ciencia, infertilidad, Inglaterra, embriones, Australia, comisión, opinión pública, fertilización in vitro, Francia, tribunal, contrato, leyes, energía atómica, científicos, procreación,

**Fuente. Elaboración propia**

### 3.1.3. Textos narrativos

Los textos narrativos fueron 2: “El regalo” y “Amanda y la duquesa”.<sup>7</sup> El primero fue un texto que relataba el encuentro entre una niña y una pantera en una situación de inundación que finaliza con el retorno a la normalidad después de la tormenta. En el contenido del vocabulario, los sustantivos “río”, “cerro”, “árboles”, “bote”, etc. representan un espacio rural.

Amanda y la duquesa fue un fragmento de una obra teatral que presenta el interés de la duquesa para que el príncipe se enamore de Amanda. En una conversación ambientada en los jardines de un castillo, Amanda sostiene una conversación con la duquesa quien le pide que se acerque al príncipe. En un primer momento, ella se rehúsa; pero luego se encuentra comprometida a hacerlo. Sin embargo, el príncipe no la reconoce. En el contenido del vocabulario, las palabras recrean un ambiente temporal donde aparecen “castillos”, “príncipe”, “insignias”, “duquesa”, etc.

El análisis de los textos narrativos “El regalo” y “Amanda y la duquesa” a través del sentido global del texto y de su vocabulario evidencia representaciones del mundo que se relacionan con espacios y sociedades, por un lado, rurales y, por otro lado, ambientados en el medioevo. En el nivel léxico, los sustantivos y frases, como se pueden observar en el cuadro 9, evidencian que estos textos narrativos recrearon espacios diferentes al mundo “moderno” ya sea representando la ruralidad o un tiempo anterior a este.

**Cuadro 9. Vocabulario de los textos narrativos**

<b>El regalo</b>	<b>Amanda y la duquesa</b>
Río, Inundación, cerro, bote árboles, pantano, lluvia, pantera rifle, roble, cocina, sartén, mosquitera	Castillo, obelisco, duquesa, insignias, patios, fantasía, bicicleta, campanilla, árboles, mar, sombrero, príncipe,

**Fuente. Elaboración propia**

<sup>7</sup> Los 2 textos narrativos presentados en PISA se incluyen en el Anexo 2 y no este apartado.

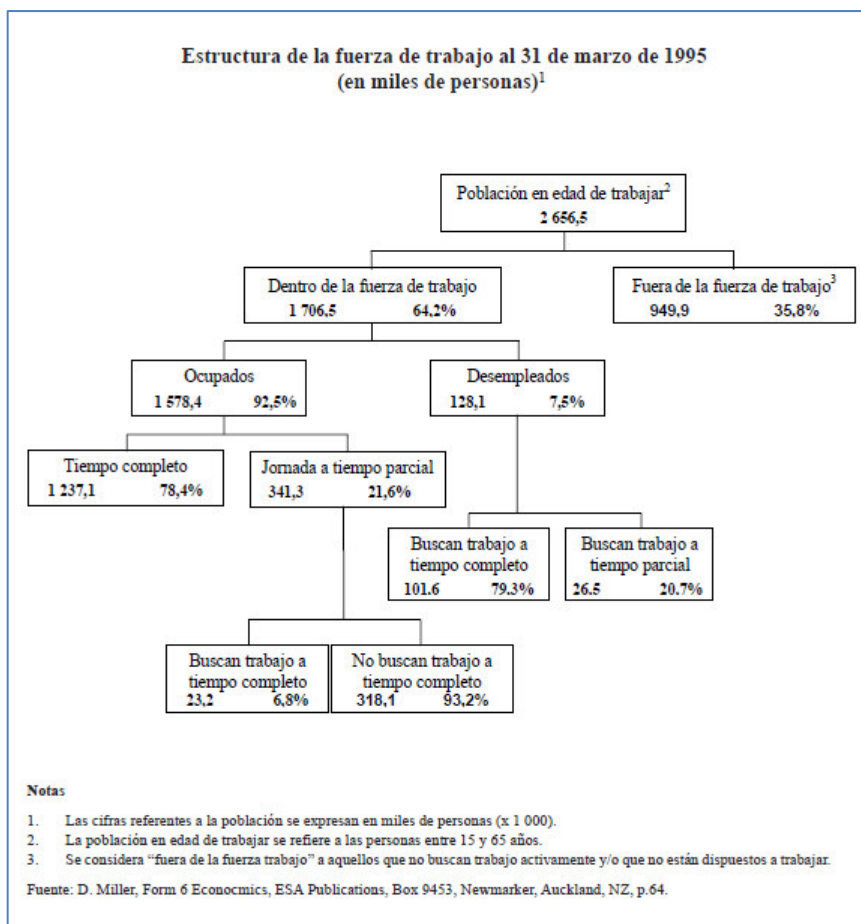
### **3.1.4. Textos descriptivos**

Los textos descriptivos se presentaron de forma discontinua, es decir, a través de gráficos. Estos fueron 3: Plan internacional, Fuerza de trabajo y Lago Chad.

Plan internacional fue un texto que describió los resultados de un programa de ayuda internacional en la región de África. En el sentido global del texto, se presentan los avances en materia de salud, educación y viviendas en distintos países africanos de oriente y del sur. En salud se hace referencia, por ejemplo, a las clínicas construidas; en educación, a los uniformes confeccionados, y en vivienda, letrinas fabricadas. En el contenido del vocabulario, las palabras hacen referencia a los países atendidos en este programa como Egipto, Etiopía, Kenia y su relación con clínicas, trabajadores de salud, maestro, libros, uniformes, pupitres, letrinas, proyectos, etc.

Fuerza de trabajo fue texto que describió una población en edad de trabajar. En el sentido global del texto, Se resume que la población en edad de trabajar se divide en 64% dentro de la fuerza de trabajo y un 36% fuera de este. En la fuerza de trabajo, 92,5% están ocupados y un 7,5%, desempleados. Dentro de los ocupados, 21 78% labora en tiempo completo y un 22%, en tiempo parcial. En el contenido del vocabulario, las palabras se relacionan con situaciones sociales de evaluación económica sobre la fuerza de trabajo y la población en edad de trabajar con términos como “fuerza de trabajo”, “edad de trabajar”, “desempleado”, etc. En la figura 9, se presenta un ejemplo de esta tipología textual.

Lago Chad fue un texto que presentó una descripción histórica de los cambios en el nivel de agua del lago Chad (Sahara). La primera imagen muestra el nivel de profundidad del lago Chad desde hace 10000 años a.C. hasta hace 1000 años d.C. Una segunda imagen muestra el arte rupestre y la evolución de la fauna. En el contenido del vocabulario, se establece que el nivel de agua del lago Chad ha sido variable desde hace 20000 años hasta la fecha.



**Figura 9. Texto “Fuerza de trabajo”. Montané, Llanos y Tapia (2004, p. 66)**

El análisis de los textos descriptivos “Plan internacional”, “Fuerza de trabajo” y “Lago Chad”, a través del sentido global del texto y de su vocabulario, evidencia representaciones del mundo diversas. “Fuerza de trabajo”, al parecer, sigue una regularidad presente en los otros tipos de textos expositivos y argumentativos que representan sociedades urbanas donde emerge el “trabajo”, el “empleo”, etc. “Plan internacional” se presenta como un programa de ayuda internacional a países de África en aspectos de “salud”, “educación” y “vivienda”. “Lago Chad” representa un cambio histórico en el tiempo en este lago. En el nivel léxico, los sustantivos y frases, como se pueden observar en el cuadro 10, evidencian, al menos en el texto “Fuerza de trabajo”, un patrón que representa una sociedad urbana.

**Cuadro 10. Vocabulario de los textos descriptivos**

<b>Plan internacional</b>	<b>Fuerza de trabajo</b>	<b>Lago Chad</b>
Egipto, Etiopía,	Fuerza de trabajo	Lago Chad
Kenia, Malawi,	Población	Sahara
Sudán, Tanzania,	Edad de trabajar	África
Uganda, Zambia,	Ocupados	Era glacial
salud, educación,	Desempleados	Figura
vivienda, clínicas,	jornada Tiempo	Arte rupestre
trabajadores, dental,	completo	Dibujos
maestros, cuadernos,	Tiempo parcial	Pinturas
libros, pupitres,	Trabajo Cifras	Cuevas
salones, letrinas,	país	Fauna
pozos, líderes,		Búfalo
puentes.		Rinoceronte
		Uro
		Elefante
		Jirafa
		Avestruz

**Fuente. Elaboración propia**

### 3.2. El evento letrado PISA

El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, más conocido por sus siglas en inglés como PISA, es un proyecto desarrollado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE<sup>8</sup>). Su objetivo, como así señalan en sus publicaciones, “es obtener medidas de la preparación de los jóvenes adultos de quince años (y, quienes por lo tanto están llegando al final de la escolaridad obligatoria) para enfrentar los retos que presentan las sociedades del conocimiento actuales” (OCDE, 2002). Su primer estudio se realizó el año 2000 en 32 países, en su mayoría miembros de la OCDE, y se analizaron aptitudes para la lectura, las matemáticas y las ciencias. En el 2001, el Perú participó en la misma evaluación internacional con la denominación “PISA+” (PISA plus) junto con otros 10 países no miembros.

Como se señala en OCDE (2002), Pisa se enfocó en temas que los jóvenes de 15 años necesitarán en su vida real más que en las actividades propias de la vida escolar. Su propósito era evaluar el conocimiento de los estudiantes y la aplicación de estos a situaciones reales.

La evaluación es de tipo prospectivo, enfocada hacia la capacidad de los jóvenes para emplear sus conocimientos y competencias al enfrentar los retos que presenta la vida real, más que sobre el grado al cual han logrado dominar un plan de estudios específico. Esta orientación refleja un cambio en las metas y objetivos de los planes de estudios mismos, que se ocupan cada vez más por lo que los estudiantes puedan hacer con lo que aprenden en la escuela y no simplemente con el hecho de si lo han aprendido.

(OCDE, 2002, p. 14)

---

<sup>8</sup> El diseño y aplicación de PISA fue responsabilidad del Consejo Australiano de Investigación Educativa, el Instituto Nacional para la Medición Educativa de los Países Bajos, el Servicio de Evaluación de la Educación de EE. UU. y el Instituto Nacional para la Investigación de las Políticas Educativas de Japón (OCDE, 2002, p. 31).



En el año 2000, PISA evaluó a más de 250,000 estudiantes y, en el 2001, en el Perú se evaluaron a 4501 de 192 centros educativos de todos los departamentos, excepto de Madre de Dios. (Cf. UMC, 2002, p. 5). En esta primera evaluación, PISA se enfocó principalmente en el área de lectura al cual le dedicó dos tercios del tiempo de la evaluación.

El material de PISA ha sido diseñado para evaluar a los estudiantes en cada una de tres áreas. Sin embargo, con el fin de lograr una mejor comprensión de cada ámbito en el tiempo, los ciclos de PISA hacen énfasis en un tema a la vez. PISA 2000 se concentró en las aptitudes para lectura a las cuales se dedicaron dos terceras partes del tiempo que tomó la evaluación. Por ende, la mayor parte de este informe presenta los resultados de PISA 2000 en el ámbito de las aptitudes para lectura. En las otras dos áreas, el informe presenta un perfil resumido de las aptitudes. En 2003, PISA estudiará más de cerca las aptitudes para matemáticas y en 2006, las aptitudes para ciencias.

Fuente: OCDE (2002, p. 20)

Además de la prueba en sí, se aplicó un cuestionario sobre prácticas de aprendizaje para los estudiantes y otro para los directores de los centros educativos.

### **3.3. La práctica letrada en PISA**

#### ***3.3.1. Aptitud para la lectura***

El sentido de “aptitud” que utiliza PISA pretende abarcar, más allá de un tipo de conocimiento particular, la capacidad para usar este en actividades que se relacionan con la vida real. Se entiende, de manera aceptable, que la adquisición de las aptitudes no solo se consigue mediante un aprendizaje formal, sino a través de la interacción social. Para la evaluación de estas aptitudes, PISA señala que estos serán sobre los procesos y principios fundamentales.

La adquisición de aptitudes es un proceso que dura toda la vida y que se obtiene no sólo a través de la escuela o el aprendizaje formal, sino también mediante la interacción con los iguales, los colegas y la comunidad ampliada. No puede esperarse que los jóvenes de 15 años hayan aprendido todo lo que necesitarán saber cuando sean adultos, pero deben tener fundamentos sólidos de conocimientos en áreas tales como la lectura, las matemáticas y las ciencias. Con objeto de continuar el aprendizaje en estos aspectos y de aplicar lo aprendido al mundo real, también necesitan comprender procesos y principios elementales así como emplearlos de manera flexible en distintas situaciones. Por esta razón, PISA evalúa la capacidad de completar tareas relacionadas con la vida real, dependiendo de la comprensión general de conceptos clave más que en la evaluación de la posesión de conocimientos específicos.

(OCDE, 2002, p. 19-20)

En esta línea, PISA concibe la aptitud para la lectura no solo como la decodificación del material de lectura, sino como “la capacidad de comprender, emplear y reflexionar sobre los textos escritos con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento y potencial y participar eficazmente en la sociedad (OCDE, 2002, p. 22). Explicitan que la capacidad de lectura de los jóvenes de 15 años debe aplicarse en textos que les permitirán desenvolverse con eficacia en las sociedades que denominan “modernas”.

La aptitud para lectura se define en PISA como la capacidad de comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento y potencial y participar eficazmente en la sociedad. Esta definición va más allá de la noción de que la aptitud para lectura significa la decodificación del material de lectura y su comprensión literal. La lectura incorpora la comprensión de los textos y la reflexión sobre ellos. La aptitud para lectura implica la capacidad de los individuos para emplear la información escrita en la realización de sus metas y la habilidad consecuente con que cuentan las sociedades modernas complejas para utilizar la información escrita y desenvolverse con eficacia. PISA 2000 empleó cerca de 140 reactivos que representan los tipos de aptitudes para lectura que los jóvenes de 15 años requerirán en el futuro.

(OCDE, 2002, p. 22)

### ***3.3.2. Dimensiones de la aptitud para lectura***

PISA consideró 3 dimensiones para elaborar su evaluación: la forma del material de lectura o texto, el tipo de reactivo de lectura y el uso para el cual se elaboró el texto.

El primero se relacionó con los distintos tipos de prosa de textos continuos como la narración, la exposición y la argumentación. También, en esta dimensión, contempló textos discontinuos que presentaron información en gráficos y diagramas. El segundo se relacionó con el proceso cognoscitivo “que se requiere para ser un lector eficaz” (OCDE, 2002, p. 23). En esta dimensión, se esperaba “que los estudiantes demuestren su dominio en términos de obtener la información, comprender los textos a nivel general, interpretarlos, reflexionar sobre el contenido y la forma de los textos en relación con su propio conocimiento del mundo y evaluar y argumentar al respecto de su propio punto de vista” (OCDE, 2002, p. 23). El tercero se relacionó con el contexto o situación de uso de los textos. Por ejemplo, señalan, que “una novela, una carta personal o una biografía se escriben para el empleo “*privado*” de las personas. Los documentos oficiales o los anuncios son para uso “*público*”. Un informe o un manual puede ser empleado para fines “*ocupacionales*” y un libro de texto u hoja de trabajo para propósitos “*educativos*”.

### **3.3.3. *Cómo se mide la aptitud para la lectura***

Pese a que, como se indicó anteriormente, la aptitud para la lectura consideró 3 dimensiones, la evaluación solo tomó en cuenta la dimensión sobre el tipo de reactivo. Como se indica en OCDE (2002), la competencia personal que mide PISA se comprende mejor en esta dimensión, ya que las dimensiones de la “forma del material” de lectura y el “uso” para el cual se creó son propiedades de los mismos textos.

El concepto de aptitud para lectura de PISA tiene tres dimensiones, que han guiado el desarrollo de la evaluación: el tipo de reactivo de lectura, la forma y estructura del material de lectura y el uso para el cual se creó el texto. La competencia personal se entiende mejor en términos de la primera de estas tres dimensiones. Las dos restantes son propiedades de los materiales utilizados que fueron útiles para garantizar la inclusión de diversos reactivos en las pruebas.

(OCDE, 2002, p. 36)

En ese sentido, el “tipo de reactivo” se midió en 3 escalas: “obtención de información”, “interpretación de textos” y “reflexión y evaluación”. La primera escala mostró la capacidad para localizar una o más partes de información en cualquier tipo de texto. La segunda midió la capacidad para elaborar significados, inferencias a partir de la información textual. Y la tercera sopesó la capacidad para relacionar el texto con los propios conocimientos, ideas y experiencias del lector frente al contenido o a la forma de presentación. Estas 3 escalas fueron resumidas en una “escala combinada” diseñada para que tuviera un puntaje promedio de 500 puntos.

La dimensión correspondiente al “tipo de reactivo de lectura” se mide con base en tres escalas. La escala de “obtención de información” muestra la capacidad de los estudiantes para localizar información en un texto. La escala de “interpretación de textos” ilustra la capacidad para construir significados y hacer inferencias a partir de la información escrita. La escala de “reflexión y evaluación” informa sobre la capacidad del alumno para relacionar el texto con sus conocimientos, sus ideas y sus experiencias. Además, una escala combinada de aptitud para lectura resume los resultados obtenidos a partir de las tres escalas de aptitud para lectura.

(OCDE, 2002, p. 36)

Los grados de dificultad de los reactivos en cada una de las 3 escalas se presentaron en 5 niveles. El nivel 5 correspondió a más de 625 puntos; el nivel 4, entre 625 y 553; el nivel 3, entre 552 y 481, el nivel 2, entre 480 y 408, y el nivel 1, entre 407 y 335. Estos niveles se describen en términos de desempeño de los estudiantes en el cuadro 11.

**Cuadro 11. Tareas asociadas a los niveles de lectura**

<b>NIVEL</b>	<b>OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN</b>	<b>INTERPRETACIÓN DE TEXTOS</b>	<b>REFLEXIÓN Y VALORACIÓN</b>
5	Ubicar y posiblemente ordenar secuencialmente o combinar múltiples fragmentos de información anidada profundamente, alguna de la cual puede encontrarse fuera del cuerpo principal del texto. Inferir qué información del texto es relevante para el reactivo. Tratar con información competitiva altamente plausible o extensa.	Puede ser interpretar el significado de lenguaje con sutilezas o demostrar una comprensión total y detallada de un texto.	Evaluar críticamente o establecer hipótesis, apoyándose en conocimiento especializado. Tratar con conceptos contrarios a las expectativas y apoyarse en un profundo entendimiento de textos largos o complicados.
4	Ubicar y posiblemente ordenar secuencialmente o combinar múltiples fragmentos de información anidada, cada uno de los cuales puede requerir cumplir con varios criterios, en un texto cuyo contexto o forma no son familiares. Inferir qué información proporcionada por el texto es relevante para el reactivo.	Emplear un alto nivel de inferencia basada en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto con el que no se está familiarizado e interpretar el significado de una sección del texto tomando en cuenta el texto en su conjunto. Tratar con ambigüedades, ideas contrarias a lo esperado e ideas expuestas en enunciados negativos.	Emplear conocimientos formales o públicos para establecer hipótesis acerca de un texto o evaluarlo críticamente. Mostrar una comprensión precisa de textos largos o complicados.
3	Ubicar y, en algunos casos, reconocer la relación entre fragmentos de información, cada uno de los cuales puede requerir cumplir con criterios múltiples. Tratar con la información competitiva prominente.	Integrar varias partes de un texto con el fin de identificar una idea central, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o una frase. Comparar, contrastar o categorizar tomando varios criterios en cuenta. Tratar con información competitiva.	Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar una característica del texto. Demostrar una comprensión detallada del texto en relación con conocimientos familiares cotidianos o recurrir a conocimientos menos comunes.
	Ubicar uno o más fragmentos de información, cada uno de	Identificar la idea central de un texto, comprender	Realizar comparaciones o conexiones entre el texto y el

2	los cuales puede ser requerido para cumplir criterios múltiples. Tratar con información prominentemente competitiva.	relaciones, formar o aplicar categorías simples o interpretar significados dentro de una parte limitada del texto cuando la información no está resaltada y se requieran inferencias de bajo nivel.	conocimiento exterior, o explicar una característica del texto recurriendo a la experiencia y actitudes personales.
1	Tomar en cuenta un solo criterio para ubicar uno o más fragmentos independientes de información expresada explícitamente.	Reconocer el tema central o el propósito de un autor en un texto acerca de un tema familiar, cuando la información requerida en el texto es prominente.	Realizar una conexión simple entre la información en el texto y el conocimiento común y cotidiano.

Fuente: OCDE (2002, p. 38)

El cuadro 11 describe los niveles de dificultad de mayor (nivel 5) a menor (nivel 1) sobre las 3 escalas mencionadas arriba. Siguiendo a OCDE (2002), la “obtención de la información” se relaciona con la ubicación de uno o más fragmentos de información en un texto y su dificultad depende de factores como el número de fragmentos por ubicar, la importancia de estos fragmentos, la complejidad del texto, entre otros. La “interpretación de textos” se relaciona con la construcción de significados y la generación de inferencias sobre estos. El nivel de dificultad en esta escala depende de factores como la explicitud de la idea central del texto o de su inferencia, la extensión y complejidad del texto, la familiaridad con el contenido, etc. La “reflexión y evaluación” se relaciona con la capacidad de relacionar un texto con la experiencia, los conocimientos y las ideas propias. La dificultad en esta escala depende del tipo de conexiones que relacionan el texto con la experiencia externa, la complejidad del texto, entre otros.

### 3.4. Discusión de resultados

El sentido de “aptitud para la lectura” que concibe PISA se presenta objetiva y desarraigada de cualquier matiz sociocultural. En su propuesta, entienden que la “aptitud para la lectura” no solo es decodificar los textos, sino es comprenderlos, emplearlos y reflexionar sobre ellos con el propósito de participar eficazmente en las “sociedades modernas”. Con este propósito, sus textos debieron simular las necesidades “reales” de jóvenes al concluir la etapa de su educación básica secundaria.

La evaluación de la “aptitud para la lectura” también se presentó de manera objetiva y teóricamente aceptable. PISA consideró las dimensiones “forma del material de lectura”, el “tipo de reactivo de lectura” y el “uso para el cual se elaboró el texto” como las dimensiones más importantes para su evaluación. Sin embargo, la competencia personal medida en PISA se relacionó directamente con el “tipo de reactivo de lectura”, ya que las otras 2 fueron consideradas como propiedades de los textos. Sobre esta dimensión se construyeron 3 escalas de medición denominadas “obtención de información”, “interpretación de textos” y “reflexión y evaluación” que fueron graduadas en 5 niveles de complejidad.

Toda esta propuesta, que se presenta desarraigada de algún matiz sociocultural particular, no puede escapar de su contexto social del cual forma parte y al cual también lo constituye. Los textos de “aptitud para la lectura” que propone PISA *plus* evidencian una “práctica letrada” que se relaciona con determinadas estructuras sociales con las cuales se encuentra intrínsecamente relacionadas. Esta relación es la que discutimos a continuación sobre la base de 3 interrogantes:

La primera interrogante que se desprende de la propuesta de “aptitud para la lectura” que propone PISA se relaciona directamente con la concepción de “sociedad moderna” donde esta práctica letrada debe ser utilizada eficazmente. Los textos analizados evidencian representaciones del mundo natural y social que se vinculan estrechamente

con diferentes aspectos de la vida en sociedades circunscritas a zonas más urbanas que rurales. La mayoría de los textos en las tipologías de exposición, argumentación y descripción representan una sociedad constituida por “compañías industriales”, “empresas” y “bancos”, donde la fuerza de trabajo está conformada principalmente por “empleados” y el “jefe de personal”, donde las problemáticas sociales resaltan la acción de la “policía”, el “juez”, la eficacia de “la ciencia” y la expresión de las “pandillas” mediante “grafitis”. A nivel léxico, las palabras representan a “deportistas”, “futbolistas”, “científicos”, “jueces”, “policías”, también a edificaciones como “bancos”, “laboratorios”, “compañías”, “empresa”, “colegios”, etc. Sobre las imágenes que se presentan en los textos PISA, se puede comentar que las 2 únicas imágenes que representan a personas realizando alguna actividad están vinculadas al deporte y la ciencia. La imagen que aparece en el texto “Zapatillas deportivas” representa una competencia de “natación” donde dos competidores quedan atrás por un “corredor” que se desliza sobre el agua gracias a sus “zapatillas”. La otra imagen que aparece en el texto “Policía” representa un “laboratorio” donde un “científico” utiliza ciertas herramientas como “computadoras” y “microscopio” para realizar su labor.

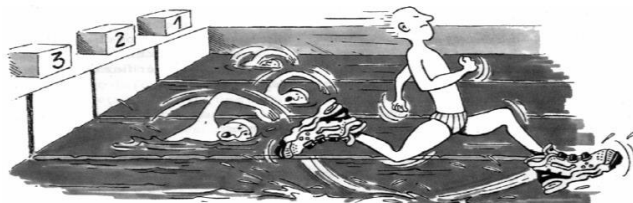


Imagen en el texto “Zapatillas deportivas”



Imagen en el texto “Policía”



Solo 2 textos en la tipología narrativa representan sociedades rurales que se sitúan entre los “ríos”, los “cerros”, los “árboles” y hacen mención a un pasado histórico que recrean “castillos”, “príncipes” y “duquesas”. Curiosamente, la representación de la “sociedad moderna” vinculada a lo “urbano” que retrata PISA se encuentra en tipologías textuales expositivas, argumentativas y descriptivas que se suelen considerar “más objetivas” y gozan de un estatus “especial” en ambientes escolares como evidenciaron Scribner y Cole (2004) para la práctica letrada en inglés entre los vai en África. Lo contrario ocurre con el vínculo a lo “rural” que PISA retrata solo en la tipología narrativa considerada, en los espacios académicos, como “más subjetiva” y “más personal”.

La segunda interrogante que se desprende de la propuesta de “aptitud para la lectura” que propone PISA se relaciona con la simulación de las necesidades reales que los jóvenes necesitarán satisfacer al finalizar su etapa escolar. Los textos “Gripe”, “Personal” y “Fuerza de trabajo” establecen un vínculo muy estrecho solo con el “mercado laboral”. En el plano léxico, estos 3 textos contribuyen con la mayor cantidad de palabras relacionadas a un léxico laboral como “empresa(s)”, “empleo, empleado”, “compañía” y “trabajo” como se puede observar en el cuadro 12.

**Cuadro 12. Léxico asociado al mundo laboral en los textos PISA**


Léxico	Gripe	Personal	Fuerza de trabajo	Grafitis	Frecuencia
Empresa(s)	1	2	0	1	4
Empleo, empleado	0	5	0	0	5
compañía	0	5	0	0	5
trabajo	1	0	10	0	11

Fuente: Elaboración propia

En este proceso de indagación, el texto “Personal” presente en PISA ya había sido utilizado en 1997 como parte de la prueba denominada *The International Adult Literacy*

*Survey* (IALS)<sup>9</sup> entre los países miembros de la OCDE. De acuerdo con Hamilton y Barton (2000), el IALS tenía entre uno de sus objetivos establecer la relación entre la alfabetización y los indicadores económicos de riqueza y bienestar.

Pues bien, el texto CANCO utilizado en IALS, como se puede apreciar en la figura 10, relaciona aspectos de la alfabetización lectora con ciertos aspectos del “mercado laboral” en los países industrializados como el hecho de leer un aviso del departamento de movilidad laboral de una compañía manufacturera. En la prueba PISA, cuya versión en castellano se utilizó para la evaluación de los estudiantes peruanos en el 2001, el texto “Personal” fue la traducción del texto “CANCO” anteriormente referido en la página 35.



CANCO Manufacturing Company  
Personnel Department

### Centre on Internal and External Mobility

**What is CIEM?**

CIEM stands for Centre on Internal and External Mobility, an initiative of the personnel department. A number of workers of this department work in CIEM, together with members from other departments and outside career consultants.

CIEM is available to help employees in their search for another job inside or outside the Canco Manufacturing Company.

**What does CIEM do?**

CIEM supports employees who are seriously considering other work through the following activities:

- **Job Data Bank**

After an interview with the employee, information is entered into a data bank that tracks job seekers and job openings at Canco and at other manufacturing companies.

- **Guidance**

The employee's potential is explored through career

**How much does CIEM cost?**

Payment is determined in consultation with the department where you work. A number of services of CIEM are free. You may also be asked to pay, either in money or in time.

**How does CIEM work?**

CIEM assists employees who are seriously considering another job within or outside the company.

That process begins by submitting an application. A discussion with a personnel counsellor can also be useful. It is obvious that you should talk with the counsellor first about your wishes and the internal possibilities regarding your career. The counsellor is familiar with your abilities and with developments within your unit.

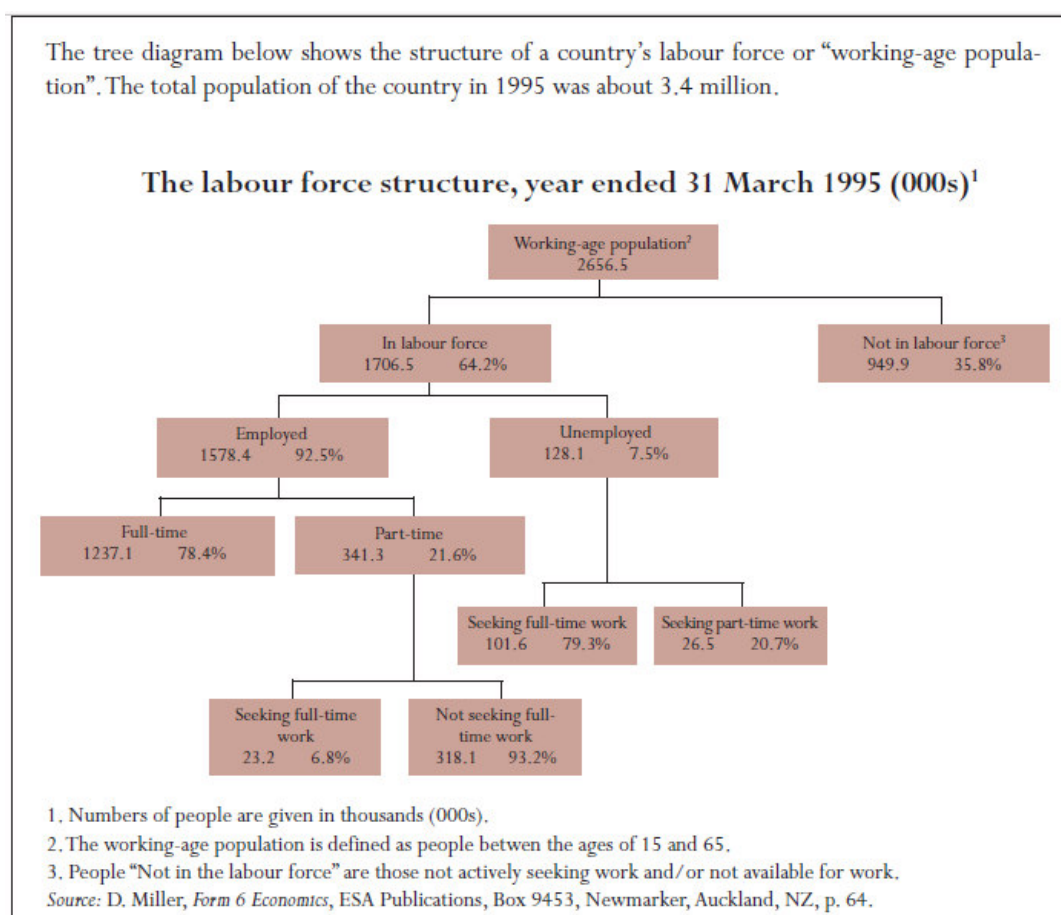
Contact with CIEM in any case is made via the personnel counsellor. He or she handles the application for you, after which you are invited to a discussion with a CIEM representative.

**For more information**

**Figura 10. Texto “CANCO”. Kirsch (2001, p. 25)**

<sup>9</sup> La prueba IALS fue analizada desde los Nuevos Estudios de la Literacidad por Hamilton y Barton (2000) como se presentó en §2.1.

Más todavía, la indagación en esta dirección permite reconocer que los textos presentados en la prueba PISA 2001 provienen de los mismos textos en inglés que se utilizaron en el 2000 para los países miembros de la OCDE. Aunque casi la gran mayoría de estos evidencian una traducción impecable, algunos muestran indicios del uso de palabras que no se ajustan a una realidad como la peruana. Por ejemplo, en la figura 15 el texto *The labour force structure* de la prueba PISA 2000 en inglés se establece una división entre *employed* vs. *unemployed*; en la traducción al castellano, esta misma división se realiza con las palabras *ocupados* vs. *desempleados* como se mostró en la figura 9 “Fuerza de trabajo” (p. 44).



**Figura 11. Texto “The labour force structure”. OECD (2001, p. 62)**

La tercera interrogante que se desprende de esta práctica letrada propuesta en PISA es si su vínculo con un tipo de sociedad en particular pudo haber afectado al desempeño de jóvenes peruanos de espacios sociales “no urbanos” y que tenían como lengua materna una distinta al castellano como parece sugerir el análisis de los factores extraescolares vistos en el capítulo 1. Pues bien, en el año 2008, elaboramos una prueba piloto de comprensión de textos que se aplicó a un grupo de profesores ashaninkas de zonas rurales y un grupo de profesores mestizos de zonas urbanas del distrito de Pichanaki en Junín. Los resultados parecen corroborar la importancia del contexto social al momento de evaluar una práctica letrada.

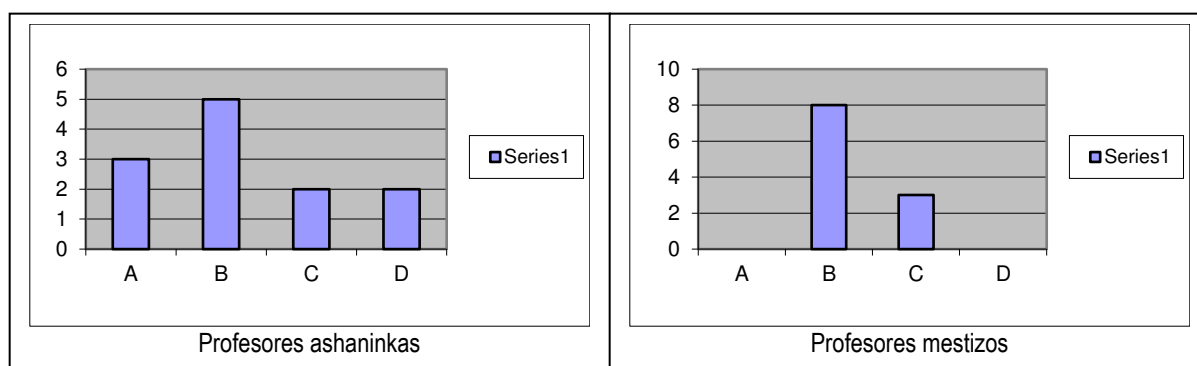
Dicha prueba estuvo constituida por dos textos que habían sido elaborados desde dos perspectivas socioculturales distintas. Por un lado, se presentó el texto “Grafitis” que había sido elaborado desde un contexto “urbano” y, por otro lado, se presentó el texto “La pesca ashaninka” que había sido elaborado desde un contexto “rural” ashaninka. La intención de la prueba era comprobar si el contexto sociocultural donde se construyeron los textos jugaba un papel importante a la hora de comprenderlos. Se suponía que los docentes ashaninkas podían responder una pregunta de interpretación según su cosmovisión del texto “La pesca ashaninka”, y que tendrían problemas al momento de interpretar el texto “Grafitis”. Asimismo, sucedería lo mismo con los profesores no ashaninkas que tendrían problemas para interpretar el texto “La pesca ashaninka” y no tendrían problemas con el texto “Grafitis”.

Grafitis fue uno de los textos presentados en PISA y, como se ha analizado anteriormente, presentaba una problemática desde una sociedad urbana, con palabras como edificios, rejas, bancos, artistas, paredes, publicidad, empresas, tiendas, letreros, pandillas que evidencian que fueron producidos desde un contexto urbano. Sobre este texto, una de las preguntas buscaba la reflexión de los lectores sobre el propósito de esta lectura.

**1. El propósito de cada una de estas cartas es**

- A) explicar lo que son los grafitis.
- B) dar una opinión sobre los grafitis.**
- C) demostrar la popularidad de los grafitis.
- D) decir a la gente cuánto cuesta borrar los grafitis.

La respuesta que se inclinaba sobre la opinión de dos personas sobre los grafitis mostró, en los profesores ashaninkas, opciones bastante divididas cuyas alternativas oscilaron entre las cuatro que se presentaron como posibles respuestas. En cambio, los profesores mestizos respondieron casi mayoritariamente con la alternativa correcta a la pregunta planteada como se observa en la figura 12. Las preguntas de reflexión además de necesitar la comprensión del texto implicaban un acceso a los Recursos de los Miembros (MR).



**Figura 12. Respuestas de los profesores ashaninkas y los profesores mestizos a una pregunta sobre el texto Grafitis. Elaboración propia**

Otra de las preguntas sobre este texto buscaba la interpretación de los lectores sobre cómo se destruye la capa de ozono al hacer los grafitis. En este caso, solo uno de los profesores ashaninkas pudo interpretar de manera acertada que para hacer los grafitis se requería de pinturas cuyos químicos afectan la capa de ozono. Los demás profesores ashaninkas no alcanzaron a responder con una interpretación plausible sobre esta pregunta, incluso algunos profesores no llegaron a establecer la relación entre el hecho de hacer grafitis y la destrucción de la capa de ozono:

“Porque para hacer los grafitis se requiere algunos materiales como la pintura u otros que pueden servir para los grafitis, y al usar esos productos químicos hace que afecte la capa de ozono y como consecuencia provoca la contaminación ambiental”.

“Y que tiene que ver el capa de ozono con grafitis, o las publicidades como puede dañar y solamente pintan paredes, etc.”

“Se refiere a los escándalos de los artistas delincuentes hacen fogatas, etc.”

“Porq’ los edificios, rejas y bancos son zonas pohibidas y no se debe pintar, malogra su presentación y el medio ambiente”.

“Porque dañan la reputación de los jóvenes”.

“Porque cada vez tiene que limpiar al limpiar la pared”.

Por otra parte, los profesores mestizos en su mayoría alcanzaron a interpretar la relación entre hacer grafitis y dañar la capa de ozono. La relación que establecieron se basaba en los productos químicos que se utilizan para hacer los grafitis, pues estos al liberarse dañan la capa de ozono:

“Pienso que el utilizar el grafitis se expulsa una especie de sustancias quimicas que perjudicaria a la capa de ozono”.

“Porque los productos químicos de las pinturas afectan a la capa de ozono”.

“Por el uso del aerosol y los materiales químicos que usan”.

“Bueno podria ser por el uso del espray que tiene una combinación química y efectivamente esta daña a la capa de ozono”.

“Porque la pintura empleada, al ser sopleteada, se expande por accion del aire y esta llega a la capa de ozono, dañándola así por los componentes y reactivos químicos que poseen”.

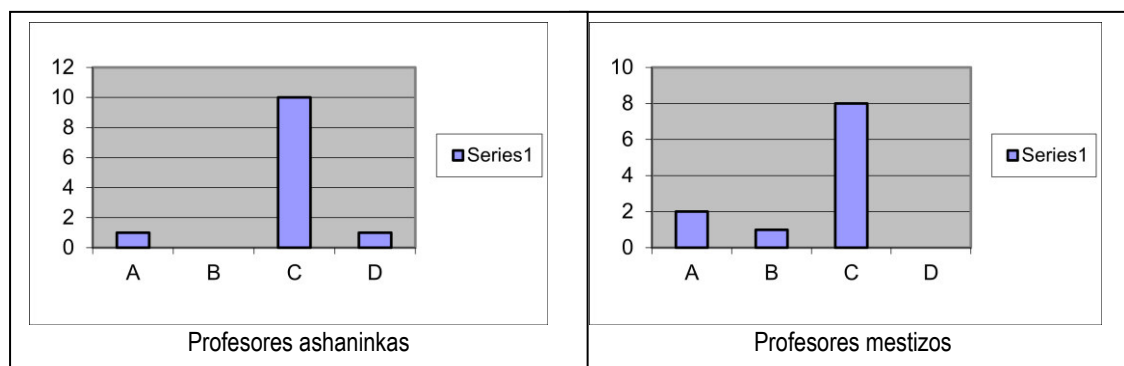
“La pesca ashaninka” fue un texto elaborado desde un contexto sociocultural ashaninka y presentaba una experiencia que todo niño de este grupo humano debe pasar para ser un buen cazador. Las palabras piripiri, flecha, peces, poza, chonta, pedúnculo, etc. evidencian que este texto fue producido desde un contexto rural.

Los ashaninka del Gran Pajonal son considerados los más diestros en el uso de la flecha porque tienen piripiri. El hombre ashaninka suele ensartar con su flecha anchovetas, carachamas, añashuas, barbones o fasacos, que viven en las lajas de piedras grandes de las pozas profundas.

Saber ensartar un pez con una flecha es un conocimiento ancestral que se aprende desde la niñez. Así, por ejemplo, tradicionalmente realizaban un juego para aprender a tirar las flechas y esquivarlas, desarrollando su habilidad y agilidad. Este juego solía empezar antes del amanecer. Se llamaba a los niños con un grito: “Wiuuu, wiwishushhhhhh”. Éstos formaban grupos en un patio grande y libre. Ambos grupos estaban separados por una distancia de tres metros y cada niño tenía flechas sin punta, hechas de chonta o del pedúnculo de la flor del carrizo. Unos se encargaban de tirar las flechas y los otros de esquivarlas, y viceversa. Este ejercicio servía para que el niño estudie la trayectoria de la flecha y aprenda a esquivarla. La mayor proeza consistía en agarrar la flecha cuando ésta venía en dirección al cuerpo. Si un niño no sabía esquivarla y la flecha lo tocaba, todos los muchachos le tiraban la suya.

Texto adaptado de *Los asháninka y la pesca* (2005, pp. 26-27)

Una de las preguntas sobre este texto fue sobre búsqueda de información, es decir, información que debería estar literalmente en el propio texto. En este caso en particular, tanto los profesores ashaninkas como mestizos respondieron marcando la alternativa correcta. Solo un grupo reducido de profesores marcaron otras alternativas a la pregunta planteada como se observa en la figura 13.



**Figura 13. Respuestas de los profesores ashaninkas y los profesores mestizos a una pregunta sobre el texto La pesca ashaninka. Elaboración propia**

Por otra parte, con respecto a la pregunta de interpretación del texto ashaninka, la gran mayoría de los profesores ashaninkas respondió a esta pregunta argumentando que el piripiri es una planta ancestral que tiene poderes que dan efectividad al cazador al momento de atrapar a su presa. Según escriben, para usar esta planta, el ashaninka debe someterse a dietas que le manda un maestro:

“Es una creencia de esta planta especial. Porque tiene efecto poderoso para cazar diferentes especies animales, aves, etc.”

“Para que vuelva ser pescadores el piripiri no usa cualquier ashaninka tiene que haber un maestro para que le enseñe a otros, el uso de piripiri debe hacerlo practicando no debe dormir mucho”.

“Porq’ el piripiri tiene efecto y para ello, el ashaninka tiene q’ saber utilizar y cumplir las dietas para ser un buen pescador”.

“Es porque los ashaninkas tiene mucha fe en el piripiri, porque la utilizan como medio para ser diestro en la caza de los peces y porque a la flecha las soplan para que tenga mucha efectividad en la pesca”.



Por su parte, los profesores mestizos argumentaron que el piripiri debe tener poderes mágicos que convierten a los ashaninkas en cazadores efectivos. Según estos profesores, la planta es efectiva solo en la medida en que los ashaninkas tengan fe en ella o crean en ella:

“Pienso que el piripiri debe tener poderes mágicos que convierten a los ashaninkas en diestros en el uso de las flechas pero ello es creencia de ellos”.

“Porque los ashaninka cree en las supersticiones que utilizando el piripiri dicen ser diestros”.

“El piripiri vuelve a los ashaninkas diestros en el uso de la flecha por que ellos creen en esa planta, tiene fe y están seguros que es la planta que los vuelve diestros”.

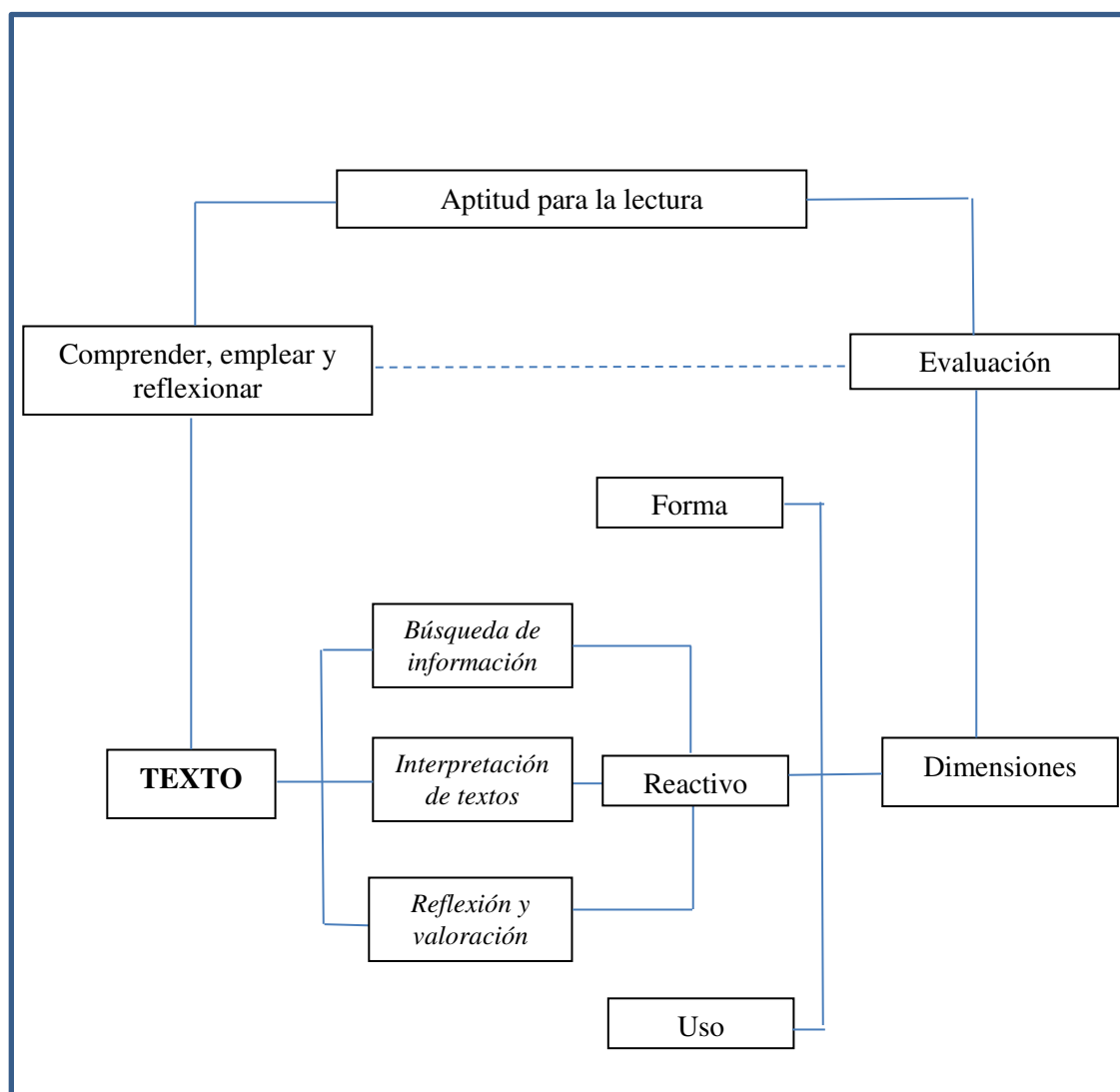
“Porque según su creencia el piripiri es poderoso de atraer y así atrapar, cazar y pezcarr”.

Como se puede observar, los profesores mestizos llegan a elaborar una interpretación de esta pregunta; sin embargo, su interpretación es superficial, no tan explícita como las que sí establecieron los profesores ashaninkas. De esta manera, en ambos casos, se puede comprobar que efectivamente el contexto sociocultural en el cual se construyen los textos es importante para interpretarlos.

## CONCLUSIONES

El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes PISA, cuyos textos de aptitud para la lectura han sido analizados en esta investigación, tuvo por objetivo evaluar la formación de los estudiantes de 15 años de edad que se encuentran próximos a culminar su etapa de educación secundaria. Como se ha destacado en las publicaciones oficiales de la OCDE, este programa “ha sido concebido como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos” (OCDE, 2007, p. 3).

En toda la propuesta, PISA se presenta “objetiva” y “desarraigada” de cualquier aspecto social que la enmarque. Como se esquematiza en la figura 14, “aptitud para la lectura” se entiende como un proceso que no solo engloba la comprensión de los textos, sino también el empleo de estos y su reflexión sobre la forma y el contenido. En la evaluación de esta “aptitud para la lectura”, PISA enmarca este proceso en las dimensiones “forma del texto”, “tipo de reactivo” y “el uso del texto” incidiendo la medición personal de los jóvenes de 15 años solo a la dimensión del “tipo de reactivo”. En esta se construyen 5 niveles de complejidad por cada una de las 3 escalas de tareas: “obtención de información”, “interpretación de textos” y “reflexión y valoración”.

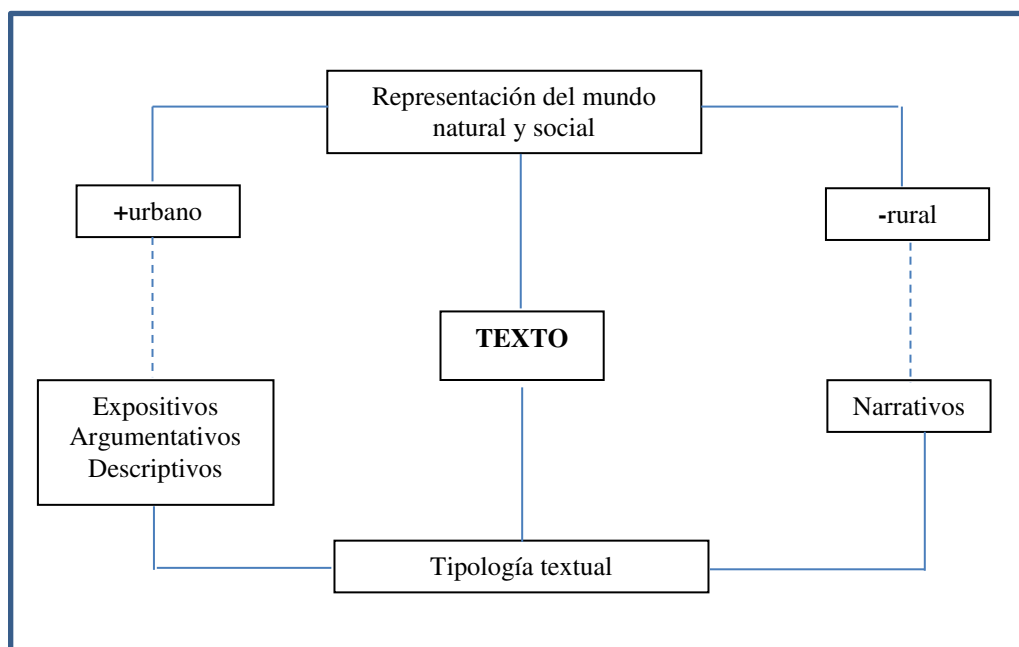


**Figura 14.** Esquema de “aptitud para la lectura” en PISA plus. Elaboración propia

Sin embargo, como toda actividad que involucra la lectura y escritura, la propuesta PISA plus se encuentra vinculada con alguna estructura social que la subyace y a la cual ayuda a delinear según se ha discutido desde los Nuevos Estudios de la Literacidad (Cf. Barton y Hamilton, 2004). En este marco, esta investigación ha llegado a las siguientes conclusiones:

1. Los contenidos del significado global y del vocabulario de los textos que propuso PISA plus representan el mundo natural y social vinculado estrechamente a sociedades más urbanas que rurales. La mayoría de los textos, en su significado global, representan una sociedad constituida por “compañías manufactureras”, “empresas” y “bancos” donde la “fuerza de trabajo” está conformada por “empleados” y un “jefe de personal”, donde las problemáticas sociales resaltan la acción de la “policía”, el “juez”, la eficacia de “la ciencia” y la expresión de las “pandillas” mediante “grafitis”. En el contenido léxico, los nombres y frases nominales se vinculan con “deportistas”, “futbolistas”, “científicos”, “policías” y “jueces”. Así también las 2 únicas imágenes que representan personas se vinculan con actividades de sociedad urbanas como el “deporte” y la “ciencia”. Por otra parte, solo 2 textos representan sociedades rurales que se sitúan entre los “ríos”, los “cerros”, los “árboles” y hacen mención a un pasado histórico que recrean “castillos”, “príncipes” y “duquesas”

2. Este tipo de sociedad más “urbana” que “rural” se construye en PISA plus a través de textos de tipo expositivo, descriptivo y argumentativo. Estas tipologías textuales están representadas en un 82% del total de textos que se presentaron en PISA. El restante porcentaje vinculado a la tipología narrativa representaron a las sociedades rurales. Este vínculo entre las tipologías expositivas, descriptivas y argumentativas con un tipo de sociedad “urbana”, al parecer, no fue arbitraria. Como hemos visto en el trabajo de Scribner y Cole (2004), por ejemplo, la tipología textual argumentativa o ensayística gozaba de un estatus especial en los sistemas educativos, ya que esta tipología complacía la demanda del maestro y los requerimientos académicos. En este sentido, la presencia de estas tipologías en la prueba PISA plus se vincula directamente con los usos propios de la escuela. En el espacio escolar, las disciplinas como la historia, la biología u otra rama que se imparte se presentan primordialmente en textos de las tipologías aquí encontradas.



**Figura 15.** Esquema que subyace a la “práctica letrada” en PISA plus.  
Elaboración propia

3. La práctica letrada que subyace a PISA plus están vinculada a un tipo de sociedad “moderna” representada fundamentalmente en lo “urbano”. Para desarrollarse y participar “eficazmente” en este tipo de sociedad, el uso de los textos, que debía estar vinculada a las necesidades “reales” de los jóvenes al culminar su etapa escolar, se enlaza preferentemente solo al “mercado laboral”. Por un lado, los textos “Gripe”, “Personal” y “Fuerza de trabajo” simulan un campo de desempeño netamente de sociedades “industriales” donde los “empleados” laboran en “compañías” o “empresas”. Por otro lado, el texto “Personal”, que ya había sido utilizado en 1997 como parte de la prueba denominada *The International Adult Literacy Survey* (IALS) entre los países miembros de la OCDE, también está presente en la prueba PISA con esa intención. La literacidad preferente para esta práctica letrada muestra como más influyentes a las tipologías textuales que también privilegia la escuela y que solo se aprende en ella. En ese sentido, cuando PISA presenta que la adquisición de las aptitudes no solo se obtiene en la escuela, en realidad, los textos nos muestran todo lo contrario: la literacidad que privilegia PISA solo se aprende en el ámbito escolar.

Finalmente, si este tipo de práctica letrada que subyace a PISA plus influyó en los estudiantes peruanos de 15 años de edad, especialmente, de zonas rurales y que tenían como lengua materna una distinta al castellano, hay indicios razonables para pensar que esto fue así. El análisis multivariado que presentan Caro, Espinoza, Montané y Tam (2004) sobre factores que explican el rendimiento de los estudiantes peruanos en el 2001 y la prueba piloto que esta investigación ha mostrado son indicadores que hay factores en la misma prueba que han influido en el desempeño en una parte de nuestros estudiantes que participaron en la prueba internacional aquí analizada.

## Referencias bibliográfica

Banco Mundial (2004). *Por una educación de calidad para el Perú. Estándares, rendición de cuentas y fortalecimiento de capacidades*. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa.

Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. México D.F.: Grijalbo.

Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos* (3.a ed.). Madrid: Akal.

Caro, D., Espinosa, G., Montané, A., Tam, M. (2004). *Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA. Documento de Trabajo, N.º 6*. Lima: Minedu-UMC.

Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. *El discurso como interacción social* (Teun A. van Dijk, compilador). Barcelona: Gedisa.

Fairclough N. (2001). *Language and power* (2.a ed.). Harlow: Pearson.

Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 170-185.

Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words. *Escritura y sociedad* (Zavala, Niño-Murcia y Ames, editores). Lima: PUCP.

Hamilton, M. y Barton, D. (2000). The International Adult Literacy Survey: What does it really measure? *International Review of Education*, 46(5), 377-389.

Hamilton, M. y Barton, D. (2004). La literacidad entendida como práctica social. *Escritura y sociedad* (Zavala, Niño-Murcia y Ames, editores). Lima: PUCP.

IBC (2005). *Ikanta ishimajeita ashaninka. Los asháninka y la pesca*. Lima: IBC.

Kirsch, I. (2001). *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*. Princeton: Educational Testing Service.

Lynch, N. (2004). *El pensamiento arcaico en la educación peruana*. Lima: Fondo Editorial de la UNMSM.

Montané, A.; Llanos, F.; Tapia, Y. (2004). *La evaluación de la alfabetización lectora de PISA y el rendimiento de los estudiantes peruanos. Documento de Trabajo N.º 11*. Lima: Minedu-UMC.

OECD. (2001). *Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.

OCDE. (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México D.F.: Editorial Santillana.

OECD. (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further results from PISA 2000 (Executive Summary)*. Paris: OECD.



OCDE. (2007). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. París: OCDE.

Scribner, S. y Cole, M. (2004). Desempaquetando la literacidad. *Escritura y sociedad* (Zavala, Niño-Murcia y Ames, editores). Lima: PUCP.

Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. *Escritura y sociedad* (Zavala, Niño-Murcia y Ames, editores). Lima: PUCP.

Street, J. y Street, B. (2004). La escolarización de la literacidad. *Escritura y sociedad* (Zavala, Niño-Murcia y Ames, editores). Lima: PUCP.

Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: PAIDOS.

Van Dijk, T. (1995). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10 (26), 9-36.

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad*. Lima: PUCP.

Zavala, V., y Back, M. (2017). *Racismo y lenguaje*. Lima: PUCP.

## Anexo 1

### Protocolo de análisis de la macroestructura y la superestructura de los textos

*Ejemplo:*

#### **Alan García: "El indulto a Crousillat se anulará si se prueba que mintió"**

El presidente dejó sin piso a su ministro de Justicia, quien ha sostenido que la gracia presidencial, una vez que se da, es irreversible.

De comprobarse que los informes médicos que sustentaron el indulto a José Enrique Crousillat fueron manipulados, se anularía inmediatamente el polémico perdón presidencial que se le otorgó, aseguró esta noche el mismo jefe de Estado, Alan García, a su llegada de Chile, adonde fue para asistir a la toma de mando de Sebastián Piñera.

Perú.<sup>21</sup> publicó hoy revelaciones de uno de los médicos que elaboró el informe sobre el estado de salud de Crousillat, el cual -afirmó- no decía que el ex empresario estaba en riesgo de muerte, como aseguró el Gobierno para sustentar y defender el indulto.

El mandatario afirmó que dicho beneficio es un acto administrativo que puede ser anulado si fue irregular, dejando sin piso a su ministro de Justicia, Aurelio Pastor, quien ha sostenido y defendido que el perdón presidencial, una vez que se otorga, es irreversible. “Estoy en condición, como jefe de Estado y por atribución constitucional, de dejar sin efecto esta gracia”, afirmó.

Añadió, en referencia al ex empresario, que “no está en condiciones de tomar a un ciudadano, que en este momento es libre, para que se le pueda someter a un examen, pero lo deseable sería no solamente estudiar, por uno o varios especialistas, los informes que se dieron, sino también hacer una evaluación física (de Crousillat). Ahora si alguien se niega a hacer una evaluación física significa que oculta algo”.



#### 4.1 Macrorregla de anulación

1. **Omitir.**- Toda información de poca importancia y no esencial puede ser omitida.

De comprobarse que los informes médicos que sustentaron el indulto a José Enrique Crousillat fueron manipulados, se anularía inmediatamente el polémico perdón presidencial que se le otorgó, aseguró esta noche el mismo jefe de Estado, Alan García, a su llegada de Chile, adonde fue para asistir a la toma de mando de Sebastián Piñera.

(i). Si los informes médicos que sustentaron el indulto a José Enrique Crousillat fueron manipulados, se anularía el polémico perdón presidencial.

(ii). El mismo jefe de Estado, Alan García, lo aseguró esta noche a su llegada de Chile.

(iii). Alan García fue a Chile para asistir a la toma de mando de Sebastián Piñera.

*(i). Si los informes médicos que sustentaron el indulto a José Enrique Crousillat fueron manipulados, se anularía el polémico perdón presidencial.*

Las proposiciones omitidas son no-esenciales puesto que las características señaladas en estas proposiciones son ‘casuales’ y no ‘inherentes’, como sí sucede en (i). Tras la aplicación de la esta regla, se ha perdido por completo una parte de la microinformación.

2. **Seleccionar.**- La información omitida puede recuperarse reducida.

El mandatario afirmó que dicho beneficio es un acto administrativo que puede ser anulado si fue irregular, dejando sin piso a su ministro de Justicia, Aurelio Pastor, quien ha sostenido y defendido que el perdón presidencial, una vez que se otorga, es irreversible.

(i). El mandatario afirmó que dicho beneficio es un acto administrativo que puede ser anulado si fue irregular, dejando sin piso a su ministro de Justicia.

(ii). Aurelio Pastor ha sostenido y defendido que el perdón presidencial, una vez que se otorga, es irreversible

(iii). El jefe de Estado afirmó: “Estoy en condición, como jefe de Estado y por atribución constitucional, de dejar sin efecto esta gracia”.

*(i). El mandatario afirmó que dicho beneficio es un acto administrativo que puede ser anulado si fue irregular, dejando sin piso a su ministro de Justicia.*

Las proposiciones omitidas son condiciones, parte integrante, presuposiciones o consecuencias de la proposición (i). Tras la aplicación de esta regla se puede recuperar la microinformación, ya que, para ir a un lugar en coche, primero hay que ir al coche y luego subirse en él.

#### **4.2 Macrorregla de sustitución**

**3. Generalizar.-** Se omite componentes esenciales de un concepto al sustituir una proposición por otra nueva. Así se sustituye una serie de conceptos por el sobre concepto compartido que define el conjunto abarcador.

Perú.<sup>21</sup> publicó hoy revelaciones de uno de los médicos que elaboró el informe sobre el estado de salud de Crousillat, el cual -afirmó- no decía que el ex empresario estaba en riesgo de muerte, como aseguró el Gobierno para sustentar y defender el indulto.

(i). Perú.<sup>21</sup> publicó hoy revelaciones de uno de los médicos que elaboró el informe sobre el estado de salud de Crousillat.

(ii). El médico afirmó que el informe no decía que el ex empresario estaba en riesgo de muerte.

(iii). El Gobierno aseguró que el ex empresario estaba en riesgo de muerte basándose en dicho informe.

*(iv). El informe sobre el estado de salud de Crousillat indicaba que no se encontraba enfermo como así lo aseguró el Gobierno.*

**4. Construir o integrar.-** La información se sustituye por una nueva información que no es omitida o seleccionada.

Añadió, en referencia al ex empresario, que “no está en condiciones de tomar a un ciudadano, que en este momento es libre, para que se le pueda someter a un examen, pero lo deseable sería no solamente estudiar, por uno o varios especialistas, los informes que se dieron, sino también hacer una evaluación física (de Crousillat). Ahora si alguien se niega a hacer una evaluación física significa que oculta algo”.

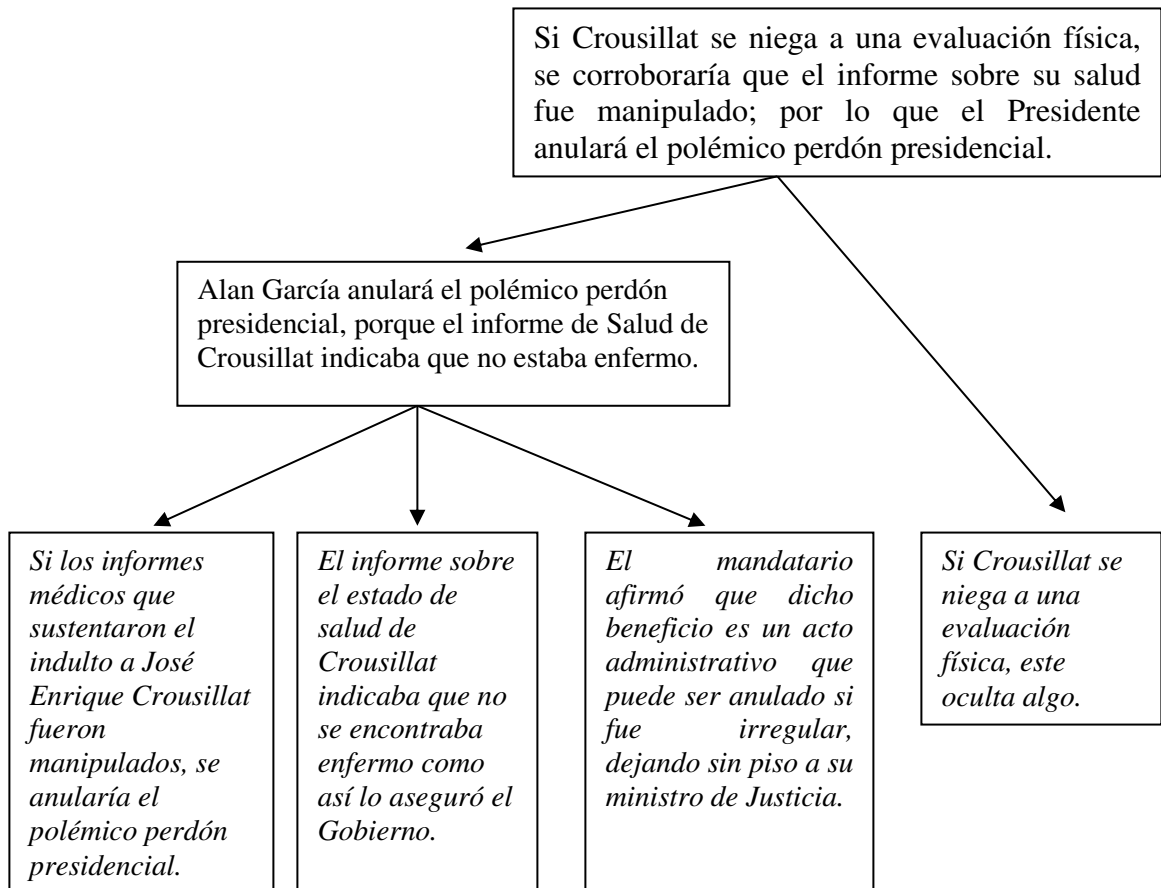
i. El feje de Estado añadió que “no está en condiciones de tomar a un ciudadano, que en este momento es libre, para que se le pueda someter a un examen”.

ii. Dijo además que “lo deseable sería no solamente estudiar, por uno o varios especialistas, los informes que se dieron, sino también hacer una evaluación física”.

iii. “Ahora si alguien se niega a hacer una evaluación física significa que oculta algo”.

iv. *Si Crousillat se niega a una evaluación física, este oculta algo.*

##### 5. Macroestructura del texto

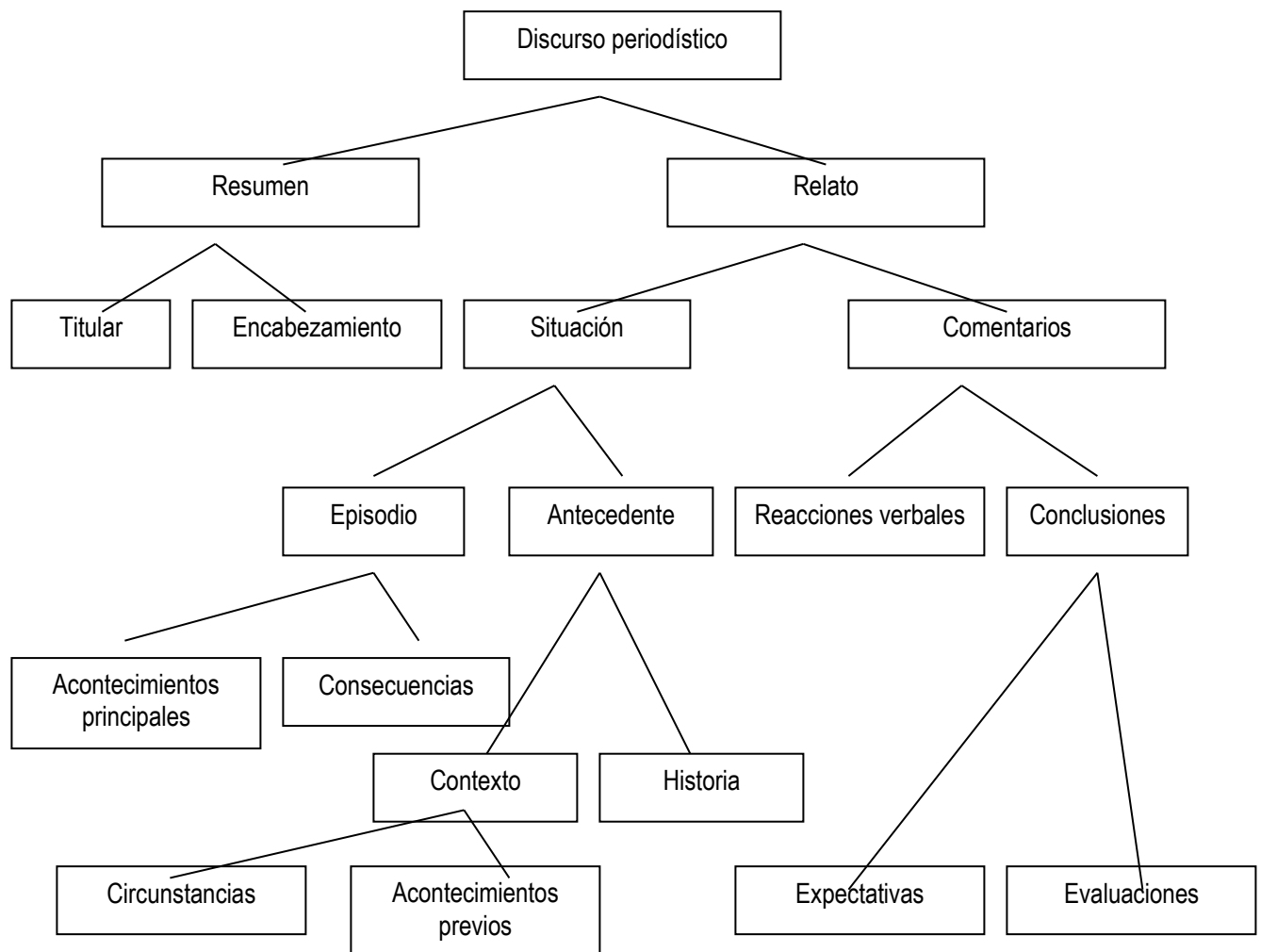


## 6. Superestructura del texto

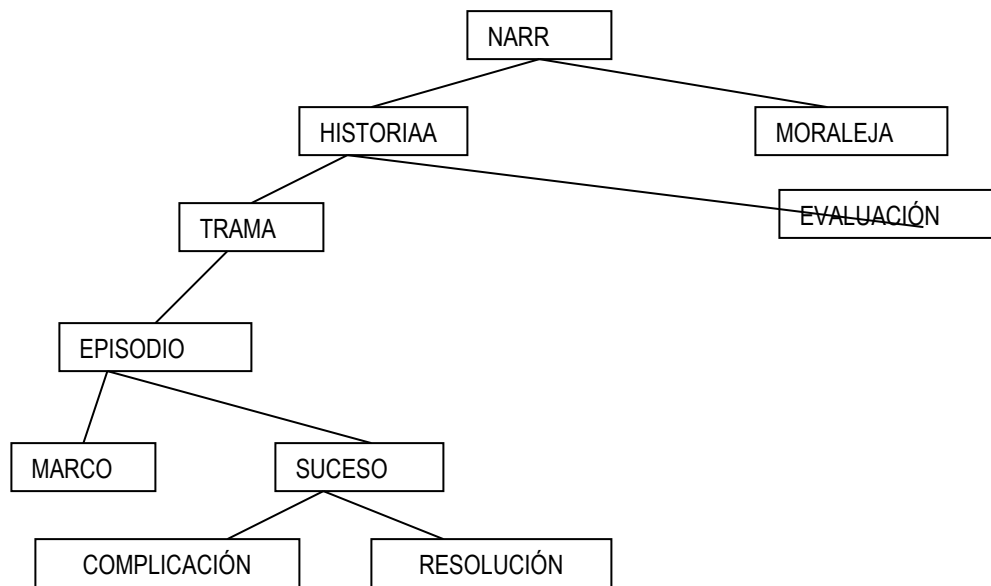
Además del significado total (macroestructura) de un texto, este posee un conjunto de categorías que define las formas posibles en que los asuntos y los temas pueden insertarse y ordenarse en el texto real. En otras palabras, el significado global de un texto se proyecta sobre estructuras sintácticas también globales que se denomina superestructura del texto.

Esta superestructura está formada por una serie de categorías jerárquicamente ordenadas, que pueden ser específicas para diferentes tipos de discurso, y convencionalizadas y en consecuencia diferentes en sociedades o culturas distintas.

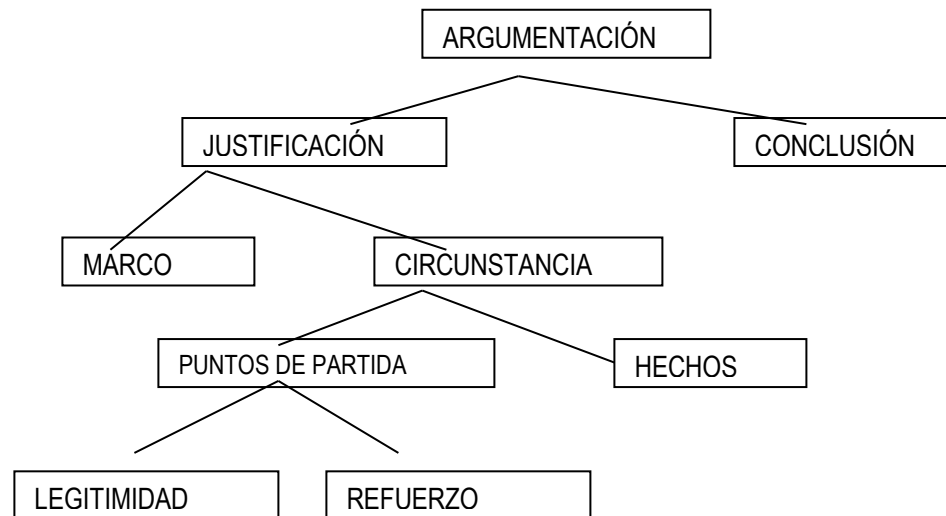
**Diagrama arbóreo de una superestructura periodística**



**Diagrama arbóreo de una superestructura narrativa**



**Diagrama arbóreo de una superestructura argumentativa**



### Referencias

Van Dijk, T. *La ciencia del texto*. 4.<sup>a</sup> edición. Paidós. Barcelona, 1983.

Vn Dijk. T. *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Paidós. Barcelona, 1990.



## Anexo 2

### SIÉNTASE CÓMODO CON SUS ZAPATILLAS DEPORTIVAS

El Centro de Medicina Deportiva de Lyon (Francia), durante 14 años, ha estado estudiando las lesiones de los jóvenes deportistas y de los deportistas profesionales. El estudio ha establecido que la mejor medida es la prevención y unas buenas zapatillas.



#### Golpes, caídas, desgastes y desgarros...

El 18% de los deportistas entre 8 y 12 años ya tiene lesiones en el talón. El cartílago del tobillo de los futbolistas no soporta bien los golpes y el 25% de los profesionales ha descubierto por sí mismo que ése es un punto especialmente débil. El cartílago de la delicada articulación de la rodilla también puede resultar dañado de forma irreparable y, si no se toman las precauciones adecuadas desde la infancia (10 a 12 años de edad), esto puede causar una artritis ósea prematura. La cadera tampoco escapa a estos daños y los jugadores corren el riesgo de sufrir fracturas como resultado de las caídas o colisiones, especialmente cuando están cansados.

De acuerdo con el estudio, los futbolistas que llevan jugando más de diez años experimentan un crecimiento irregular del hueso de la tibia o del talón.

Esto es lo que se conoce como "pie de futbolista", una deformación causada por las zapatillas con suelas y contrafuertes demasiado flexibles.

#### Proteger, afirmar, estabilizar, amortiguar

Si una zapatilla es demasiado rígida, dificulta el movimiento. Si es demasiado flexible, incrementa el riesgo de lesiones y torceduras. Una buena zapatilla deportiva debe cumplir cuatro requisitos:

En primer lugar, debe *proporcionar protección contra factores externos*: resistir los impactos de la pelota o de otro jugador, defender de las irregularidades del terreno y mantener el pie caliente y seco, incluso con lluvia y frío intenso.

Debe *afirmar el pie* y en especial la articulación del tobillo, para evitar torceduras, hinchazón y otros problemas que pueden incluso afectar la rodilla.

También debe proporcionar una buena *estabilidad* a los jugadores, de modo que no resbalen sobre suelo mojado o no tropiecen en superficies demasiado secas.

Finalmente, debe *amortiguar los golpes*, especialmente los que sufren los jugadores de vóleybol y básquetbol que continuamente están saltando.

#### Pies secos

Para evitar molestias menores, pero dolorosas, como ampollas, partiduras o "pie de atleta" (infección por hongos), la zapatilla debe permitir la evaporación de la transpiración y evitar que penetre la humedad exterior. El material ideal para esto es el cuero, que puede ser impermeabilizado para evitar que se empape cuando llueve.

Fuente: Revue ID (16) 1-15 junio 1997



## GRAFITIS<sup>1</sup>

Estoy indignada porque ésta es la cuarta vez que han tenido que limpiar y volver a pintar la pared del colegio para borrar los grafitis. La creatividad es admirable, pero la gente debería encontrar formas de expresarse que no signifiquen una carga adicional para la sociedad.

¿Por qué dañan la reputación de los jóvenes, pintando grafitis en lugares en los que está prohibido? Los artistas profesionales no cuelgan sus cuadros en las calles, ¿verdad? En vez de eso, buscan quien los financie y hacerse famosos a través de exposiciones que sí son legales.

En mi opinión, los edificios, rejas y bancos son obras de arte en sí mismos. Es realmente triste dañar esta arquitectura con grafitis, sobre todo cuando el modo de hacerlo destruye la capa de ozono. Realmente, no puedo entender por qué estos artistas delincuentes se molestan tanto cuando lo único que les hacen es quitar sus "obras de arte" de las paredes, una y otra vez.

Olga

Sobre gustos no hay nada escrito. La sociedad está invadida por la comunicación y la publicidad. Logotipos de empresas, nombres de tiendas. Enormes letreros publicitarios que se apoderan de las calles. ¿Son ellos aceptables? Sí, en general sí. ¿Son aceptables los grafitis? Algunos dirán que sí y otros que no.

¿Quién paga el precio de los grafitis? Finalmente, ¿quién paga la publicidad? Exacto. El consumidor.

¿Acaso los que cuelgan carteles publicitarios han pedido el permiso de alguien? No. ¿Y los que pintan los grafitis, sí tendrían que hacerlo? ¿Acaso no nace todo este asunto de los grafitis de una necesidad de comunicación: poner tu propio nombre, el nombre de las pandillas y las grandes obras de arte en la calle?

Piensa en la ropa a rayas y a cuadros que apareció hace algunos años en las tiendas. Y en las ropas de baño. El estampado y los colores fueron robados directamente de los muros y paredes con grafitis en forma de flores. Es bastante divertido que aceptemos y admiremos estos motivos y colores y que, en cambio, los grafitis del mismo estilo nos parezcan horrosos.

Éstos sí que son tiempos difíciles para el arte.

Sofía

---

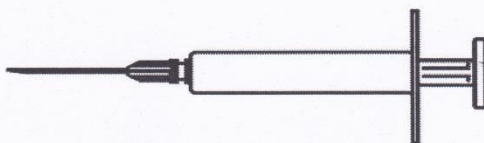
1. Grafitis: pinturas o rayados dibujados ilegalmente en los muros y, en general, en cualquier lugar.



## **PROGRAMA DE ACOL LTDA. PARA LA VACUNACIÓN VOLUNTARIA CONTRA LA GRIPE.**

Como sin duda usted ya sabe, la gripe se contagia rápida y extensamente durante el invierno. Puede dejar a sus víctimas enfermas durante semanas.

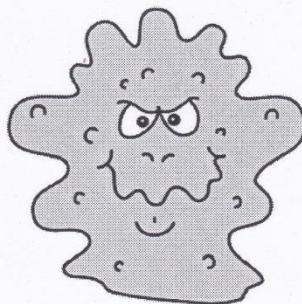
La mejor manera de combatir este virus es tener un cuerpo saludable y en buen estado. El ejercicio diario y una dieta rica en frutas y vegetales, es altamente recomendable para contribuir a que el sistema inmunológico combata este virus invasor.



ACOL Ltda. ha decidido ofrecer a su personal la oportunidad de vacunarse contra la gripe, como un recurso adicional para evitar que este virus insidioso se extienda entre nosotros. ACOL Ltda. ha previsto que una enfermera administre las vacunas en ACOL Ltda. durante la semana del 17 de mayo en sesiones de medio día dentro del horario normal de trabajo. Este programa es gratis y está disponible para todos los empleados de la empresa.

La participación es voluntaria. Los empleados que decidan aprovechar esta oportunidad, deben firmar un formulario manifestando su consentimiento, indicando que no padecen alergias y que están en conocimiento de que podrían experimentar efectos secundarios menores.

El asesoramiento médico indica que la vacuna no produce gripe. No obstante, puede originar algunos efectos secundarios tales como fatiga, fiebre baja y molestias en el brazo.



### ¿QUIÉN DEBE VACUNARSE?

Cualquiera que esté interesado en protegerse contra el virus.

Esta vacuna es especialmente recomendable para las personas mayores de 65 años, pero al margen de la edad, se recomienda para CUALQUIERA que tenga una enfermedad crónica<sup>1</sup> que lo debilite, especialmente si es de tipo cardíaco, pulmonar, bronquial o diabético.

En un ambiente de oficina, TODOS los empleados corren el riesgo de contraer la gripe.

### ¿Quién no debe vacunarse?

Individuos que sean hipersensibles a la clara de huevo, personas con fiebre por alguna enfermedad y mujeres embarazadas.

Consulte con su doctor si está tomando algún medicamento o si anteriormente ha sufrido reacciones negativas a la vacuna contra la gripe.



Si usted quiere vacunarse durante la semana del 17 de mayo, por favor, avise a la jefa de personal, Raquel Escribano, antes del viernes 7 de mayo. La fecha y la hora se fijarán conforme a la disponibilidad de la enfermera, el número de inscritos y el horario más conveniente para la mayoría de los empleados. Si quiere vacunarse para este invierno, pero no puede hacerlo en las fechas establecidas, por favor, comuníquese a Raquel. Quizá pueda fijarse un nuevo período de vacunación, si existe un número suficiente de interesados.

Para más información, contáctese con Raquel en el anexo 5577.

*Disfruta  
de  
Buena Salud*

---

1. Enfermedad crónica: es aquella que se repite de tiempo en tiempo, como la bronquitis para algunas personas.

### ¿QUIÉN DEBE VACUNARSE?

Cualquiera que esté interesado en protegerse contra el virus.

Esta vacuna es especialmente recomendable para las personas mayores de 65 años, pero al margen de la edad, se recomienda para CUALQUIERA que tenga una enfermedad crónica<sup>1</sup> que lo debilite, especialmente si es de tipo cardíaco, pulmonar, bronquial o diabético.

En un ambiente de oficina, TODOS los empleados corren el riesgo de contraer la gripe.

### ¿Quién no debe vacunarse?

Individuos que sean hipersensibles a la clara de huevo, personas con fiebre por alguna enfermedad y mujeres embarazadas.

Consulte con su doctor si está tomando algún medicamento o si anteriormente ha sufrido reacciones negativas a la vacuna contra la gripe.



Si usted quiere vacunarse durante la semana del 17 de mayo, por favor, avise a la jefa de personal, Raquel Escribano, antes del viernes 7 de mayo. La fecha y la hora se fijarán conforme a la disponibilidad de la enfermera, el número de inscritos y el horario más conveniente para la mayoría de los empleados. Si quiere vacunarse para este invierno, pero no puede hacerlo en las fechas establecidas, por favor, comuníquese a Raquel. Quizá pueda fijarse un nuevo período de vacunación, si existe un número suficiente de interesados.

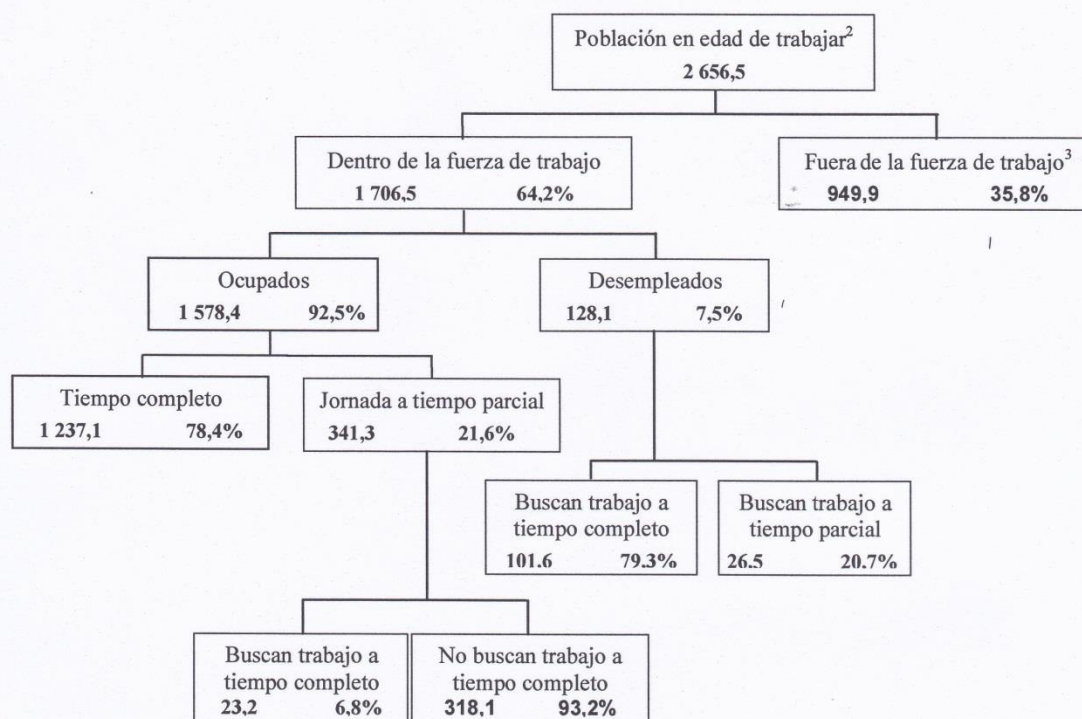
Para más información, contáctese con Raquel en el anexo 5577.

*Disfruta  
de  
Buena Salud*

1. Enfermedad crónica: es aquella que se repite de tiempo en tiempo, como la bronquitis para algunas personas.



**Estructura de la fuerza de trabajo al 31 de marzo de 1995**  
(en miles de personas)<sup>1</sup>



**Notas**

1. Las cifras referentes a la población se expresan en miles de personas (x 1 000).
2. La población en edad de trabajar se refiere a las personas entre 15 y 65 años.
3. Se considera "fuera de la fuerza trabajo" a aquellos que no buscan trabajo activamente y/o que no están dispuestos a trabajar.

Fuente: D. Miller, Form 6 Economics, ESA Publications, Box 9453, Newmarker, Auckland, NZ, p.64.

## Resultados del Año Financiero 1996 del Programa de PLAN Internacional

Regiones del Oriente y Sur de África

ROSA



## Salud

	EGIPTO	ETIOPIA	KENIA	IWAJAM	SUDÁN	TANZANIA	UGANDA	ZAMBIA	ZIMBABWE	TOTAL
Postas de salud construidas con 4 salas o menos	1	0	6	0	7	1	2	0	9	26
Trabajadores de la salud que han sido capacitados durante 1 día	1 053	0	719	0	425	1 003	20	80	1 085	4 385
Niños que han recibido complementos nutritivos durante más de 1 semana	10 195	0	2 240	2 400	0	0	0	0	251 402	266 237
Niños que han recibido ayuda económica para tratamiento de salud dental	984	0	396	0	305	0	581	0	17	2 283



## Educación

Profesores que han sido capacitados durante 1 semana	0	0	367	0	970	115	565	0	303	2 320
Libros de ejercicios comprados/donados	667	0	0	41 200	0	69 106	0	150	0	111 123
Textos escolares comprados/donados	0	0	45 650	9 600	1 182	8 769	7 285	150	58 387	131 023
Uniformes comprados/hechos/donados	8 897	0	5 761	0	2 000	6 040	0	0	434	23 132
Alumnos con becas	12 321	0	1 598	0	154	0	0	0	2 014	16 087
Bancos escolares fabricados/comprados/donados	3 200	0	3 689	250	1 564	1 725	1 794	0	4 109	16 331
Salas de clases de construcción sólida	44	0	50	8	93	31	45	0	82	353
Salas de clases reparadas	0	0	34	0	0	14	0	0	33	81
Adultos en cursos de alfabetización durante este año financiero	1 160	0	3 000	568	3 617	0	0	0	350	8 695



### Vivienda

Letrinas o baños construidos	50	0	2 403	0	57	162	23	96	4 311	<b>7 102</b>
Casas conectadas a un nuevo sistema de desagüe	143	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>143</b>
Pozos excavados / mejorados	0	0	15	0	7	13	0	0	159	<b>194</b>
Nuevos pozos perforados con éxito	0	0	8	93	14	0	27	0	220	<b>362</b>
Construcción de sistemas de agua potable	0	0	28	0	1	0	0	0	0	<b>29</b>
Sistemas de agua potable reparados/mejorados	0	0	392	0	2	0	0	0	31	<b>425</b>
Casas preparadas con el proyecto PLAN	265	0	520	0	0	0	1	0	2	<b>788</b>
Casas nuevas construidas para los beneficiarios	225	0	596	0	0	2	6	0	313	<b>1 142</b>
Centros comunales construidos o mejorados	2	0	2	0	3	0	3	0	2	<b>12</b>
Líderes comunitarios capacitados durante 1 día o más	2 214	95	3 522	232	200	3 575	814	20	2 693	<b>13 365</b>
Kilómetros de carretera mejorados	1,2	0	26	0	0	0	0	0	53,4	<b>80,6</b>
Puentes construidos	0	0	4	2	11	0	0	0	1	<b>18</b>
Familias beneficiadas por el control del desgaste del terreno	0	0	1 092	0	1 500	0	0	0	18 405	<b>20 997</b>
Casas recién atendidas por un proyecto de electrificación	448	0	2	0	0	0	0	0	44	<b>494</b>



Se ha cometido un asesinato, pero el sospechoso niega todo. Afirma no conocer a la víctima. Dice que nunca la vio, que nunca estuvo cerca de ella, que nunca la tocó...

La policía y el juez están convencidos de que no está diciendo la verdad. Pero ¿cómo probarlo?

Fuente: *Le Ligueur*, 27 may 1998.

En la escena del crimen, los investigadores han reunido hasta la más mínima evidencia: fibras de tela, cabellos, huellas dactilares, collares de cigarrillos... Los pocos cabellos encontrados en la chaqueta de la víctima son pelirrojos. Y se parecen extrañamente a los del sospechoso. Si se pudiera probar que estos cabellos son realmente suyos, sería una evidencia de que él efectivamente conocía a la víctima....

#### Cada persona es única

Los especialistas se pusieron a trabajar. Examinaron algunas células de la raíz de esos cabellos y algunas células de la sangre del sospechoso. En el núcleo de cada célula de nuestro cuerpo se encuentra el ADN. ¿Qué es eso? El ADN es como un collar formado por dos coridas de perlas entrelazadas. Imagine

que estas perlas son de cuatro colores diferentes y que miles de estas perlas de colores (que forman un gen) están dispuestas en un orden muy específico. El orden es exactamente el mismo en todas las células del cuerpo de un individuo: tanto en las células de las raíces del cabello como en las del dedo gordo del pie, en las del hígado, como en las del estómago o de la sangre. Pero el orden de las perlas varía de una persona a otra. Dado el número de perlas dispuestas de este modo, hay muy pocas probabilidades de que haya dos personas con el mismo ADN, a excepción de los gemelos idénticos. Como el ADN es único para cada individuo, es una especie de carné de identidad genético.

Por lo tanto, los genetistas son capaces de comparar el carné de identidad genético del sospecho-

so (determinado por su sangre) con el de la persona pelirroja. Si el carné genético es el mismo, se sabrá que el sospechoso en realidad sí estuvo cerca de la víctima, a quien según él, nunca había conocido.

#### Sólo una prueba

En casos de agresión sexual, asesinato, robo u otros delitos, la policía está haciendo, cada vez con mayor frecuencia, análisis genéticos. ¿Por qué? Para intentar encontrar pruebas de que haya habido contacto entre dos personas, entre dos objetos o entre una persona y un objeto. Probar este contacto suele ser muy útil para la investigación. Pero no proporciona necesariamente la prueba de un delito. Es sólo una prueba más entre muchas otras.

#### Anne Versailles Estamos formados por billones de células

Todo ser viviente está formado por muchísimas células. Una célula es realmente muy pequeña. Incluso puede decirse que es microscópica porque sólo puede verse con la ayuda de un microscopio que la aumente múltiples veces. Cada célula tiene una membrana exterior y

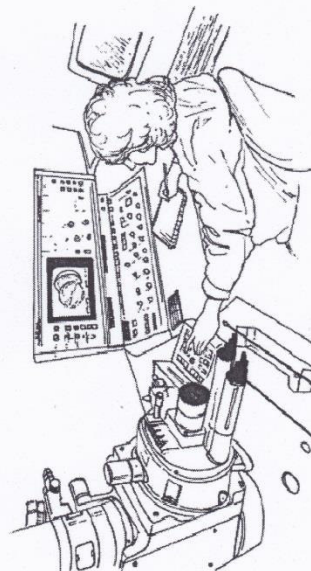
un núcleo, en el que se encuentran el ADN.

El ADN está formado por un gran número de genes, y cada uno de éstos está formado a su vez por miles de "perlas". El

conjunto de estos genes forma el carné de identidad genético de una persona.

#### ¿Cómo se descubre el carné de identidad genético?

El genetista toma unas pocas células de la base de los cabellos encontrados en la víctima, o de la saliva dejada en una cordera de cigarrillo. Las sumerge en un producto para eliminar las células todo lo que rodea al ADN. Después hace lo mismo con algunas células de la sangre del sospechoso. Luego, el ADN se prepara especialmente para su análisis. Se introduce en un gel especial y se hace pasar una corriente eléctrica a través de este gel. Al cabo de algunas horas, se obtienen unas barras similares al código de barras (como los que se encuentran en los artículos que compramos), que son visibles bajo una lámpara especial. Se comparan entonces, el código de barras del ADN del sospechoso con el de los cabellos encontrados en la víctima.



Microscopio en un laboratorio de la policía



## EL REGALO

¿Cuántos días —se preguntaba— había permanecido así sentada, mirando subir el nivel de las frías aguas, marrones debido al cerro que se iba cayendo? Ella sólo podía recordar vagamente el comienzo de la lluvia que se dirigía desde el sur a través del pantano y golpeaba contra el exterior de su casa. Después, el mismo río empezó a subir, despacio al principio, hasta que al fin se detuvo y empezó a descender. Hora tras hora se deslizó, abriendo arroyos y zanjas, desbordándose por terrenos planos. Durante la noche, mientras ella dormía, se apoderó del camino y la rodeó, así es que ella se sentó sola, con su bote perdido y su casa como un objeto que la corriente había abandonado en la quebrada del río. Ahora, el agua tocaba incluso las tablas llenas de brea de los postes sobre los que se levantaba la casa. Y todavía subía.

Hasta donde ella podía ver, por sobre las copas de los árboles donde había estado la otra orilla, el pantano era un mar vacío, inundado por cortinas de lluvia; el río se perdía en alguna parte de esa inmensidad. Su casa, con piso flotante, había sido construida para que pudiera soportar precisamente una inundación como ésta, si sucedía alguna vez, pero ya era vieja. Quizá los tablones de abajo estuviesen en parte podridos. Quizá el cable que amarraba la casa al enorme roble podría soltarse de repente y dejarla al capricho de la corriente, como había ocurrido con el bote desaparecido.

Ahora nadie podía llegar. Podía gritar, pero sería inútil, porque nadie la oiría. A todo lo largo y ancho del pantano, otros luchaban por salvar lo poco que podían, tal vez incluso sus vidas. Ella había visto pasar flotando una casa entera en un silencio tal, que le pareció estar asistiendo a un entierro. Cuando la vio, pensó que sabía de quién era la casa. Había sido horrible verla pasar a la deriva, pero sus dueños debían haber escapado a tierras más altas. Más tarde, cuando la lluvia y la oscuridad la cercaban, ella oyó río arriba el rugido de una pantera.

Ahora, la casa parecía temblar como algo vivo que la rodeaba. Alargó la mano para coger una lámpara que se deslizaba por la mesa al lado de su cama y se la puso entre los pies, para sujetarla firmemente. Después, chirriando y quejándose por el esfuerzo, la casa logró soltarse del barro y flotó libre como un corcho, meciéndose lentamente, empujada por la corriente del río. Ella se aferró al borde de la cama. Balanceándose de un lado a otro, la casa se movió hasta donde dio la amarra<sup>1</sup>. Hubo una sacudida y un quejido de maderas viejas y, luego, una pausa. Lentamente, la corriente la soltó y dejó que se balanceara hacia atrás, arrastrándola, hasta su ubicación inicial. Ella aguantó la respiración y se sentó durante un largo rato, sintiendo los lentos vaivenes. La oscuridad se colaba a través de la incesante lluvia y se durmió agarrada a la cama, con la cabeza apoyada en un brazo.

En algún momento, durante la noche, el grito la despertó, un sonido tan angustioso que se puso de pie antes de haberse despertado. En la oscuridad, tropezó contra la cama. Eso venía de afuera, del río. Podía oír algo que se movía, algo grande que hacía un ruido como un barco excavador que se arrastraba. Podía ser otra casa. Entonces algo chocó, no de frente, sino resbalando y deslizándose a lo largo de su casa. Era un árbol. Escuchó cómo las ramas y las hojas se desprendían y seguían corriente abajo, dejando sólo la lluvia y los

1. Amarra: cuerda o cable con que se asegura la embarcación en el puerto u otro lugar



remolinos de la inundación, sonidos ya tan constantes, que parecían formar parte del silencio. Encogida en la cama, estaba casi dormida de nuevo, cuando se escuchó un segundo grito y esta vez tan cerca que podría haber sido en la habitación. Investigando en la oscuridad, retrocedió en la cama hasta que su mano agarró la fría figura del rifle. Después, acurrucada sobre la almohada, meció el arma sobre las rodillas. "¿Quién anda ahí?" — dijo ella.

La respuesta fue otro grito, pero menos estridente, que sonaba a cansado; después llegó el silencio vacío que se adueñó de todo. Se apoyó contra el respaldo de la cama. Lo que fuera que estaba allí, lo podía oír moviéndose cerca de la entrada. Las tablas crujían y ella pudo distinguir el sonido de los objetos al ser derribados. Hubo un arañazo en la pared, como si rompiéndola, alguien quisiera abrirse paso. Ahora sabía qué era eso, un enorme felino que el árbol arrancado de raíz le dejó al pasar. Había llegado con la inundación: un regalo.

Inconscientemente, apretó una mano contra su cara y la arrastró hasta el nudo de su garganta. El rifle se movió sobre sus rodillas. Nunca había visto una pantera en su vida. Había oído hablar de ellas y había oído de lejos sus rugidos, como de sufrimiento. El felino estaba arañando el muro otra vez, con lo que agitaba la ventana al lado de la puerta. Mientras vigilara la ventana y mantuviera cercado al felino entre el muro y el agua, enjaulado, ella estaría bien. Afuera, el animal se detuvo para raspar sus garras contra el mosquitero oxidado. De vez en cuando, gemía y gruñía.

Cuando por fin se filtró la luz a través de la lluvia, como si fuera otra especie de oscuridad, ella estaba aún sentada en la cama, tiesa y helada. Sus brazos, acostumbrados a remar en el río, le dolían por tenerlos quietos sujetando el rifle. Casi no se había permitido moverse por temor a que cualquier sonido animara al felino. Rígida, se balanceaba con el movimiento de la casa. La lluvia todavía caía como si no fuese a parar nunca. A través de la luz gris, finalmente, pudo ver la inundación y, a lo lejos, las formas nebulosas de las copas sumergidas de los árboles. El felino ahora no se movía. Quizá se había ido. Dejando a un lado el arma, se deslizó fuera de la cama y fue hasta la ventana sin hacer ruido. Ahí estaba todavía, agachado al borde de la entrada, mirando hacia el roble, el punto de amarra de la casa, como si estudiara las posibilidades de saltar a una rama que sobresalía. No parecía tan aterrador ahora que podía verlo, con su pelaje áspero y apelotonado y sus costados enflaquecidos, mostrando las costillas. Sería fácil dispararle donde estaba sentado, moviendo la larga cola hacia delante y hacia atrás. Ella retrocedía para coger el arma, cuando el animal se dio vuelta. Sin ningún aviso, sin arquearse ni tensar los músculos, saltó hacia la ventana y rompió uno de los cristales. Ella cayó hacia atrás; sofocando un grito y cogiendo el rifle, disparó a la ventana. No podía ver a la pantera ahora, pero había fallado el tiro. Ésta empezó a ir y venir otra vez. Podía ver fugazmente su cabeza y el arco del lomo, al pasar por delante de la ventana.

Temblando, volvió a la cama y se tendió. El arrullador y constante sonido del río, de la lluvia y el frío penetrante, la hicieron renunciar a su propósito. Observaba la ventana y mantenía el arma preparada. Después de esperar un buen rato, volvió a mirar. La pantera se había dormido con la cabeza sobre las patas, como un gato doméstico. Por primera vez desde que habían comenzado las lluvias, quiso llorar por ella misma, por toda la gente, por todo lo de la inundación. Deslizándose en la cama, se puso la colcha sobre los hombros. Debería haberse ido cuando pudo, mientras los caminos todavía estaban abiertos, o antes de que se hundiera su barca. Al bambolearse con el movimiento de la casa, un fuerte dolor



de estómago le recordó que no había comido. No se podía acordar desde cuándo. Estaba muerta de hambre, como el felino. Pausadamente, fue a la cocina y encendió el fuego con los pocos leños que quedaban. Si la inundación continuaba, ella tendría que quemar la silla y quizá incluso la mesa. Descolgando del techo los restos de un jamón ahumado, cortó gruesas rebanadas de la carne rojiza y las puso en un sartén. Se mareó con el olor de la carne que se freía. Había unos bizcochos pasados de la última vez que había cocinado y podía hacer un poco de café. Tenía agua de sobra.

Mientras preparaba su comida, casi se había olvidado del felino, hasta que éste gimió. También estaba hambriento. “Déjame comer” —ella le dijo—, “y luego me encargaré de tí». Y rió para sus adentros. Mientras colgaba en el clavo el resto del jamón, el felino emitió un gruñido gutural que hizo temblar su mano.

Después de haber comido, volvió a la cama y cogió el rifle. La casa había subido tanto, que ya no rozaba el cerro cuando el río la empujaba hacia su lugar habitual. La comida la había repuesto. Podía deshacerse del felino mientras se filtrara luz entre la lluvia. Ella se arrastró lentamente hasta la ventana. Allí estaba él todavía gimiendo, empezando a moverse cerca de la entrada. Ella lo miró fijamente largo rato, sin miedo. Entonces, sin pensar en lo que hacía, dejó el rifle a un lado y bordeó la cama para dirigirse a la cocina. Detrás de ella, el felino se movía, impacientándose. Descolgó lo que quedaba del jamón y regresando por el suelo bamboleante hasta la ventana, lo arrojó por el hueco del cristal roto. Al otro lado, hubo un rugido hambriento y una especie de corriente pasó desde el animal hacia ella. Asombrada por lo que había hecho, retrocedió hasta la cama. Podía oír los sonidos de la pantera desgarrando la carne. La casa se sacudió a su alrededor.

Cuando nuevamente se despertó, supo de inmediato que todo había cambiado. La lluvia había parado. Esperaba sentir el movimiento de la casa, pero ésta había dejado de flotar sobre el agua. Abriendo la puerta, vio un mundo diferente a través de la mosquitera rasgada. La casa reposaba en el cerro donde siempre había estado. Unos cuantos metros más abajo, el río aún corría como un torrente, pero ya no ocupaba los escasos metros entre la casa y el roble. Y el felino había desaparecido. Desde la entrada hasta el roble y, sin duda, hacia el pantano, había huellas, casi imperceptibles, que ya desaparecían en el barro blando. Y ahí en la entrada, roído hasta los huesos, estaba lo que había quedado del jamón.

*Usa el cuento “El regalo” de las tres páginas anteriores para responder las preguntas a continuación. (Observa que se han escrito los números de las líneas en el margen del cuento, para ayudarte a encontrar las partes del texto a las que se refieren las preguntas.)*



## UNIDAD 8: AMANDA Y LA DUQUESA

**Resumen:** Desde la muerte de Leocadia, el Príncipe, que estaba enamorado de ella, no ha tenido consuelo. En una tienda llamada *Réséda Soeurs*, la Duquesa, que es tía del Príncipe, ha encontrado a una joven vendedora, Amanda, que se parece increíblemente a Leocadia. La Duquesa desea que Amanda la ayude a liberar al Príncipe de los recuerdos que lo persiguen.

*Un cruce de caminos en los jardines del castillo, un banco circular alrededor de un pequeño obelisco... cae la tarde.*

AMANDA

Todavía no entiendo. ¿Qué puedo hacer yo por él, señora? No puedo creer que haya pensado en la posibilidad... y ¿por qué yo? No soy especialmente bella. E incluso si alguien fuera muy bella, ¿quién podría interponerse de repente entre él y sus recuerdos?

LA DUQUESA

Nadie excepto usted.

AMANDA, sinceramente sorprendida

¿Yo?

LA DUQUESA

El mundo es tan tonto, hija mía. Sólo ve desfiles, gestos, insignias oficiales... debe ser por eso que nunca se lo han dicho. Pero mi corazón no me engaña. Casi grité en *Réséda Soeurs* la primera vez que la vi. Para alguien que conocía de ella más que sólo su imagen pública, usted es el vivo retrato de Leocadia.

*Un silencio. Los pájaros nocturnos han tomado ya el lugar de los de la tarde. Los patios se han llenado de sombras y gorjeos..*

AMANDA, muy amablemente

Realmente no creo que pueda, señora. No tengo nada, no soy nadie, y esos enamorados... ésa era mi fantasía. ¿Me entiende?

*Se levanta. Como si estuviera a punto de irse, toma su pequeña maleta.*

LA DUQUESA, también amablemente y muy desanimada

Por supuesto, querida. Discúlpeme. *Ella, a su vez, se levanta con dificultad, como una anciana. Se oye la campanilla de una bicicleta en el aire de la noche; ella se sobresalta.*

¡Escuche...es él! Sólo deje que la vea, apoyada en este pequeño obelisco donde la conoció. Deje que la vea, aunque sólo sea esta única vez, deje que le hable, que se interese de repente por su parecido, mediante esta estratagema que le confesaré mañana y por la que me odiará; cualquier cosa antes de que esta muerta me lo arrebatase con seguridad uno de estos días... *(la coge por el brazo)*. Lo hará, ¿verdad? Se lo suplico humildemente, señorita. *(La mira implorándole y añade enseguida:)* Y entonces, de esa manera, usted lo verá también. Y... siento cómo me ruborizo de nuevo al decirle esto. -¡La vida es tan loca! Ésta es la tercera vez que me ruborizo en sesenta años y la segunda, en diez minutos- lo verá y si él pudiera alguna vez (¿por qué no él, si es guapo, encantador y no sería el primero?), si él pudiera tener la buena suerte, para él y para mí, de ser por un instante su fantasía...

*La campanilla suena otra vez en las sombras, pero ahora muy cerca.*

AMANDA, en un susurro

¿Qué debo decirle?

LA DUQUESA, apretándole el brazo

Dígale simplemente: "Perdone, señor, ¿puede decirme por dónde se va al mar?"

*Se apresura hacia las sombras más oscuras de los árboles. Justo a tiempo. Aparece una pálida mancha borrosa. Es el Príncipe en su bicicleta. Pasa muy cerca de la borrosa mancha de Amanda junto al obelisco. Ella murmura.*

AMANDA

Perdone, señor...

*Él se detiene, baja de la bicicleta, se quita el sombrero y la mira.*

EL PRÍNCIPE

¿Sí?

AMANDA



¿Puede decirme por dónde se va al mar?

EL PRÍNCIPE

Tome la segunda calle a la izquierda.

*Hace una reverencia triste y cortésmente, vuelve a montar la bicicleta y se aleja. La campanilla vuelve a oírse en la distancia. La Duquesa sale de las sombras, mucho más envejecida.*

AMANDA, *suavemente, después de un momento*

No me reconoció...

LA DUQUESA

Estaba oscuro... Y además, ¿quién sabe qué rostro le atribuye él a ella ahora en sus sueños? (*Pregunta tímidamente:*) El último tren ya ha partido, señorita. En todo caso, ¿no le gustaría quedarse en el castillo esta noche?

AMANDA, *con voz extraña*

Sí, señora.

Está completamente oscuro. Ya no se las puede ver entre las sombras y sólo se oye el viento entre los enormes árboles de los jardines..

CAE EL TELÓN

Fuente: Jean ANOUILH, Léocadia (final de la escena II). Publicado por LA TABLE RONDE, 1984

## TEXTO 2

### Definiciones de algunos oficios del teatro

**Actor:** interpreta el papel de un personaje en escena.

**Director:** dirige y supervisa todos los aspectos de una obra. No solo ubica a los actores, coordina sus entradas y salidas, y dirige su actuación, sino que también sugiere el modo de interpretar el guión. El guión es el libro o libreto donde se encuentran el texto y, muchas veces, los gestos y movimientos que debe efectuar un actor.

**Encargados de vestuario:** fabrican el vestuario a partir de un modelo.

**Diseñador de escenografía:** diseña modelos de escenografías y vestuario. Después, estos modelos son fabricados a medida en los talleres. La escenografía es el decorado del escenario y representa el lugar donde los actores se encuentran. Una escenografía puede ser, por ejemplo, un parque, un bosque, el interior de una mina, la sala de una casa, etc.

**Productor escénico:** se encarga de buscar la utilería necesaria. La palabra "utilería" se usa para designar todo lo que se puede mover: sillones, cartas, lámparas, ramos de flores, etc. La escenografía y el vestuario no forman parte de la utilería.

**Técnico de sonido:** se encarga de todos los efectos de sonido necesarios para la producción. Permanece en los controles durante la representación.

**Asistente o técnico de iluminación:** se encarga de la iluminación. También permanece en los controles durante la representación. La iluminación es tan sofisticada, que un teatro bien equipado puede ocupar a más de diez técnicos de iluminación.



## UNIDAD 9: PERSONAL

### CANCO

CANCO Compañía Manufacturera  
Departamento de Personal

#### AGENCIA DE EMPLEOS DE LA COMPAÑÍA CANCO (AGECC)

##### *¿Qué es la AGECC?*

La AGECC, que quiere decir Agencia de Empleos de la Compañía Canco, es una iniciativa del Departamento de Personal. Varios funcionarios de este departamento trabajan en la AGECC, junto con miembros de otros departamentos y consultores externos.

La AGECC está dispuesta a ayudar a los trabajadores en su búsqueda de otro empleo, tanto dentro como fuera de la Compañía Manufacturera CANCO.

##### *¿Qué hace la AGECC?*

Los empleados que están considerando seriamente la posibilidad de cambiar de trabajo son apoyados por la AGECC, a través de las siguientes actividades:

- **Banco de datos de empleos**

Luego de una entrevista con el empleado, se ingresa la información a un banco de datos que sabe, quiénes buscan empleo, así como las vacantes disponibles en CANCO y en otras compañías manufactureras.

- **Orientación**

Se analiza la capacidad del empleado mediante sesiones de orientación vocacional.

- **Cursos**

Se organizan cursos (en colaboración con el departamento de información y capacitación) relacionados con la búsqueda de empleo y la planificación de la carrera laboral.

- **Proyectos de cambio de carrera**

La AGECC apoya y coordina proyectos para ayudar a los empleados a prepararse para nuevas carreras y tareas futuras.

- **Mediación**

La AGECC actúa como mediadora de los empleados que se ven amenazados por un despido a causa de una renovación o cambio en la empresa, y los ayuda a encontrar nuevos empleos cuando es necesario.

##### *¿Cuánto cuesta la AGECC?*

La cantidad de dinero que debe pagarse se determina mediante consulta con el Departamento en el que usted trabaja. Varios servicios de la AGECC son gratuitos. Se le puede pedir que pague por el servicio, ya sea en dinero o en tiempo.

##### *¿Cómo funciona la AGECC?*

La AGECC ayuda a los empleados que están considerando seriamente la posibilidad de cambiar de empleo, tanto dentro como fuera de la empresa.

El procedimiento se inicia con la presentación de una solicitud. Puede ser útil también tener una conversación con un consejero de personal. Es obvio que usted debería hablar primero con el consejero sobre sus preferencias y las posibilidades internas de su carrera. El consejero está familiarizado con sus capacidades y con los avances logrados en su unidad.

En cada caso, el contacto con la AGECC se realiza a través de un consejero de personal. Él o ella gestionan la solicitud en su nombre, luego de lo cual se le invita a una conversación con un representante de la AGECC.

##### *Para más información*

El departamento de personal puede entregarle más información.



## UNIDAD 10: NUEVAS REGLAS

### EDITORIAL

#### La tecnología crea la necesidad de nuevas normas

LA CIENCIA tiene una manera especial de adelantarse a la ley y a la ética. Así sucedió dramáticamente en 1945, en relación con la destrucción de la vida con la bomba atómica; y está sucediendo ahora, en relación con la creación de vida, con las técnicas para vencer la infertilidad humana.

La mayoría de nosotros se alegró con la familia Brown de Inglaterra, cuando nació Louise, la primera bebé de probeta. Y nos hemos maravillado frente a otras novedades, la más reciente fue el nacimiento de bebés sanos, que una vez fueron embriones congelados que esperaban el momento apropiado para su implantación en la que sería su madre.

Es precisamente respecto de dos de estos embriones congelados que ha surgido en Australia una tormenta de interrogantes legales y éticas. Los embriones estaban destinados a ser implantados en Elsa Ríos, esposa de Mario Ríos. Un implante previo de embrión no había tenido éxito, y los Ríos querían tener otra oportunidad de ser padres. Pero antes de que tuvieran la oportunidad de hacer un segundo intento, los Ríos perecieron en un accidente de aviación.

¿Qué debía hacer el hospital australiano con los embriones congelados? ¿Podían implantarse en otra persona? Había numerosos voluntarios. ¿Tenían acaso los embriones algún derecho legal sobre la considerable herencia de los Ríos? ¿O los embriones debían ser destruidos? Comprensiblemente, los Ríos no habían dejado nada previsto para el futuro de los embriones.

Los australianos organizaron una comisión para estudiar el asunto, y la semana pasada, ésta presentó su informe. Los embriones debían ser descongelados, dijeron los expertos, debido a que la donación de embriones a otra persona requiere del consentimiento de los "productores", y tal con-

sentimiento no había sido otorgado. La comisión también sostuvo que los embriones, en su estado actual, no tenían vida ni derechos, y, por consiguiente, podían ser destruidos.

Los miembros de la comisión estaban conscientes de que caminaban sobre un terreno legal y ético resbaladizo. Por lo tanto, insistieron en que se concediera un plazo de tres meses para que la opinión pública respondiera a las recomendaciones de la comisión. Si se hubiese producido una protesta avasalladora contra la destrucción de los embriones, la comisión lo habría reconsiderado.

Actualmente, las parejas que se inscriben en los programas de fertilización *in vitro*, en el Hospital Reina Victoria, en Sydney, deben especificar lo que debe hacerse con los embriones si algo les sucede.

Esto garantiza que no se repetirá una situación similar a la de los Ríos. Pero ¿qué sucede con otras situaciones complejas? Recientemente, en Francia, una mujer tuvo que ir a juicio para que se le permitiera engendrar un hijo a partir del esperma congelado de su esposo fallecido. ¿Cómo debe manejarse una petición de esta naturaleza? ¿Qué debe hacerse si una madre sustituta rompe su contrato de maternidad y rehúsa entregar al niño que había prometido dar a luz para otra persona?

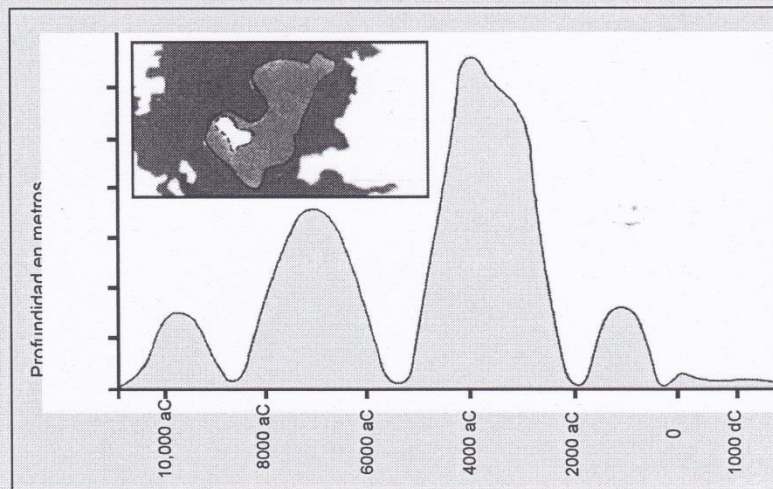
Nuestra sociedad hasta ahora no ha sido capaz de entregar reglas claras para frenar el poder destructivo de la energía atómica. Estamos cosechando los frutos tormentosos de ese fracaso. Las posibilidades de utilización indebida de la habilidad de los científicos para avanzar o retardar la procreación son múltiples. Es necesario establecer límites éticos y legales antes de que nos desviemos demasiado.



## UNIDAD 11: LAGO CHAD

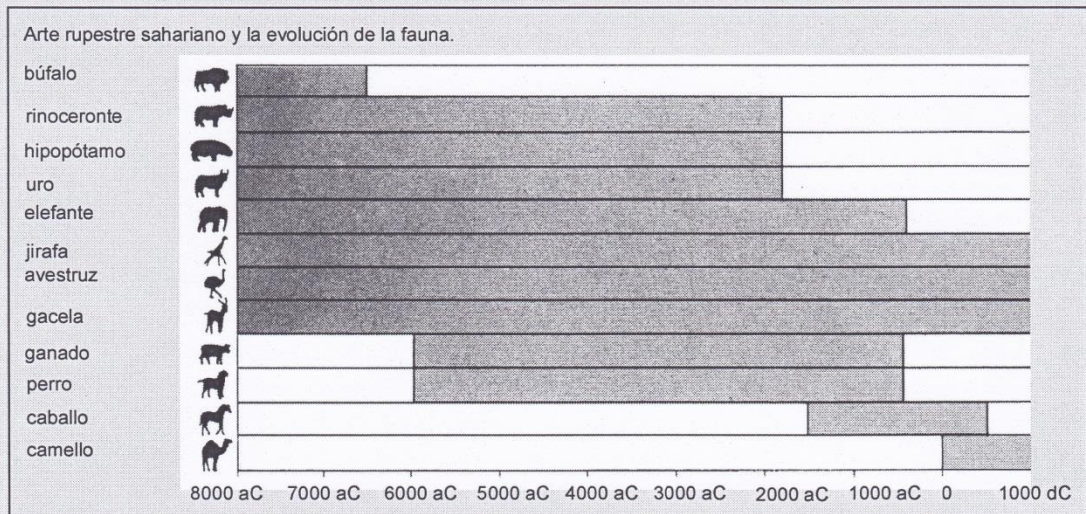
### LAGO CHAD

La figura 1 muestra los cambios de nivel en el Lago Chad, ubicado en el Sahara, al Norte de África. El Lago Chad desapareció por completo alrededor del 20,000 aC, durante la última era glacial. Alrededor del 11,000 aC, reapareció. Hoy, su nivel es aproximadamente el mismo que tenía en el 1000 dC.



**Figura 1**

La figura 2 muestra el arte rupestre del Sahara (antiguos dibujos o pinturas encontrados en las paredes de las cuevas) y la evolución de la fauna.



**Figura 2**